



CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA

PLURES – Humanidades
Revista da Coordenadoria de
Pesquisa e Pós-Graduação

Ribeirão Preto, 2001
Ano 2, Número 1

SUMÁRIO

CONTENTS

HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

History and Education

- A trajetória do desenvolvimento escolar na Baixa Idade Média
The course of the school development of Lower Middle Ages
Moisés Romanazzi TÔRRES 12
- Reflexões sobre a educação clerical no reino de Castela durante o
medievo
Reflections of clerical education at the Castela Kingdom
Andréia Cristina Lopes Frazão da SILVA 27
- História e memórias de uma cultura escolar católica no início do século
XX.
History and memories from a Catholic school culture at the beginning
of the 20th century
Maria Aparecida Junqueira Veiga GAETA 46
- Educação e reconstrução nacional: projetos em disputa no Brasil
(1920-1950)
National rebuilding and education: disputed projects in Brazil
(1920-1950)
Libânia Nacif XAVIER 60
- A História da Educação no contexto de gênero: A influência da escola
na construção da identidade de gênero
History of Education in the context of gender: The influence from
school on the identity construction of gender
Walfrido MENEZES 68

EDUCAÇÃO E (PÓS) MODERNIDADE

Education and (Post) Modernity

- A Fabricação do Sujeito: a Educação como Prática Social de
Exercício do Poder
The construction of the individual: Education as a social practice to

practise the faculty Alex Fabiano Correia JARDIM	82
• Os modos de subjetivação do sujeito através dos rituais escolares das práticas de Educação Física: as várias formas de indisciplina The ways of subjecting individuals using school rituals in the field of the practices of Physical Education: different kinds of indiscipline Sílvia BORTOLÁS	111
• Imaginário da escola: a atualidade das falas dos cortadores de cana de Guariba – SP Imaginary of school: the “sugar-cane workers” present speeches in Guariba–S.P. Eliana Amábile DANCINI	122
• Tradição e modernidade: duas visões antagônicas do mundo Tradition and Modernity: two antagonistic visions of the world Roberto Duarte RAMOS	137

O ENSINO EM QUESTÃO TEACHING AT DISCUSSION

• Avaliar ou medir? novos tempos, novas práticas Evaluating or Measuring? Modern Times, New Practices Inês Regina SILVA	154
• Universidades e Vestibulares: questões e questionamentos Universities and Vestibulars: questions and discussions Luiz Fernando SARAIVA	167
• O ensino de Geografia e o conceito de região Teaching at Geography and the Concept of Region Sílvia Aparecida de Sousa FERNANDES	180
• Objetivos da Educação Física expressos por estudantes universitários Rogério José de Azevedo MEIRELLES Alessandra de Cássia Vecchi MEIRELLES	196

RESENHA

Imigração Italiana e Igreja Católica Marcos Rezende	202
--	-----

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA

REITOR

Ericson Dias Mello

COORDENADORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

COORDENADOR DE GRADUAÇÃO

Claudio Romualdo

COORDENADORA DE EXTENSÃO

Luciana Moura Colucci de Camargo

COORDENADORA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

Sandra M. B. Ortolan

ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Osmar Barros Jr.

INSTITUIÇÃO MOURA LACERDA

DIRETOR EXECUTIVO

Oscar Luiz de Moura Lacerda

DIRETORA ADMINISTRATIVA

Ana Cristina Lacerda de Oliveira

DIRETORA FINANCEIRA

Helen de Moura Lacerda

PLURES – HUMANIDADES

Revista da Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Brasil – 2000-2001; Ano 2, Número 1,
Periodicidade Anual – ISSN 1518 – 126X

Editor

Wlaumir Doniseti de Souza

Comissão de Publicações

Dulce M. Pamplona Guimarães, Nivaldo de Almeida Gomes,
Oziris Borges Filho, Wlaumir Doniseti de Souza

Conselho Editorial

Claudio Romualdo, Eliana Amábile Dancini, Maria A. J. V. Gaeta, Maria de L. Spazziani,
Marlene Fagundes C. Gonçalves, Rita de Cássia P. Lima, Wlaumir Doniseti de Souza.

Conselho Consultivo

Célia Pezzolo de Carvalho (USP), Dulce M. P. Guimarães (UNESP), Ivan Ap. Manoel (UNESP),
José Antônio Segatto (UNESP), José Gondra (UFRJ), Marcus Vinicius da Cunha (UNESP),
Neuza Bertoni Pinto (PUC), Paolo Nosella (UFScar), Paulo Ghiraldelli (UNESP)
Tarcia R. da Silveira Dias (UFScar), Teresa Maria Malatian (UNESP)

Publicação anual/ Annual publication

Solicita-se permuta/Exchange desired

Equipe de Produção:

Revisão de Texto

Amarilis Ap. Garbelini Vessi (Português)

Silvana C. Gregori (Inglês)

Produção da Capa

Prof. Francisco Carlos Gimenes

Endereço/Adress

Rua Padre Euclides, 995 – Campos Elíseos
Ribeirão Preto – SP – Brasil - CEP 14.085-420
0800-183308

Capa

Foto (1928) do acervo da Instituição Moura Lacerda

APRESENTAÇÃO

Como resultado do projeto de construção do Centro Universitário Moura Lacerda e seu comprometimento com a pesquisa, foi organizada a Revista Plures, que chega agora às mãos do leitor em seu segundo número.

O primeiro número foi o resultado do empenho de professores e alunos da Instituição Moura Lacerda. O segundo é o fruto da ampliação das relações de pesquisa e pós-graduação. Nesse sentido, conta-se com a colaboração de pesquisadores de diferentes instituições e Estados do Brasil, aos quais somos gratos.

O projeto agora se redimensiona para que, no número próximo, tenha-se esta, como as demais publicações, indexada aos órgãos de pesquisa e documentação. Com isso, buscamos ampliar e facilitar o acesso a este periódico e consolidar o projeto editorial do Centro Universitário Moura Lacerda, que se revela como um dos maiores da região.

Organizada em três diferentes temas indicadores das linhas de pesquisa do mestrado em educação, esperamos estar colaborando, de forma cada vez mais relevante, para a sociedade como um todo e para a rede de ensino, em seus diferentes níveis, da Região de Ribeirão Preto.

Ericson Dias Mello - Reitor
Wlaumir Doniseti de Souza - Editor

HISTÓRIA E EDUCAÇÃO
HISTORY AND EDUCATION

A TRAJETÓRIA DO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR NA BAIXA IDADE MÉDIA

THE COURSE OF THE SCHOOL DEVELOPMENT OF LOWER MIDDLE AGES

Moisés Romanazzi TÔRRES*

Resumo: O século XII assiste ao desenvolvimento das escolas urbanas, eclesiásticas e laicas, onde um novo saber, caracterizado pela evolução da dialética, progride em algumas casas. No século XIII, ambientada nas Universidades, a escolástica leva a expansão intelectual da Idade Média ao seu ponto culminante. Os séculos XIV e XV caracterizam-se por profundas transformações que afetam tanto o conjunto da sociedade medieval quanto o meio universitário. Eis então que a escolástica dá novas provas de vitalidade.

Abstract: The 12th century spectates the development of the ecclesiastic and lay urban schools, when a new Knowledge, characterized by the evolution of dialectic, grows in some houses. In the 13th century, adapted to the Universities, scholastic leads the intellectual expansion of the Middle Ages to its highlight. The 14th and 15th century were characterized by profound transformations that affect as much the medieval society as the academic environment. This way scholastic shows new evidences of vitality.

Unitermos: Escolas Urbanas, Universidades, Dialética, Escolástica.

Key-Words: Urban schools, Universities, Dialectics, Scholastic.

O século XII normalmente é conhecido como o século do ressurgimento urbano no Ocidente. Ainda que esta afirmação deva ser relativizada, pois o que se observa de fato, longe de ser uma brusca mutação, é a consequência de um crescimento anterior que vem desde a época carolíngia, não há dúvida que o desenvolvimento urbano, fruto do desenvolvimento do comércio, gerou um ambiente favorável à expansão das escolas e ao engrandecimento intelectual, produzindo inclusive um saber novo, mais "racional", em todo caso menos sacral e simbólico, com profundas repercussões nos séculos seguintes.

Autores como Jacques Heers relacionam, ainda que de forma indireta, o desenvolvimento escolar do século XII ao surgimento de uma nova espiritualidade. Segundo ele, o novo ideal religioso de Cluny, e mais ainda o de Cister, que dava mais ênfase à oração e ao trabalho manual, haviam marcado um claro declínio das escolas monásticas, tão célebres ainda no século X (abadia de Bec na Normandia, Fleury-sur-Loire, entre outras), e assim abrindo espaço para um desenvolvimento escolar mais significativo nas cidades (Heers,

* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

1991, p.158). Mas, ainda que admitamos esta circunstância favorável, parece inegável que o desenvolvimento escolar esteja, em última análise, intimamente relacionado ao do comércio e ao do grupo social dos mercadores. Jacques Le Goff enfatiza inclusive que um dos aspectos fundamentais desta escola de tipo novo surgida no século XII foi sua ligação com o mercado. As escolas religiosas em contato com a cidade, na cidade, transformaram-se profundamente. Mas a grande novidade foi o aparecimento das escolas laicas, destinadas ao ensino dos filhos dos mercadores. Le Goff explica-nos que o conhecimento da leitura e da escrita, sendo fundamental a prática do comércio, deixava então de ser exclusivo dos membros do clero. O mercador, não o nobre, é aqui um pioneiro porque aquilo que para o nobre não passava de um luxo intelectual, era para o mercador uma necessidade cotidiana: (Le Goff 1, 1992, p.197).

Entretanto seria simplista explicar toda esta renovação escolar apenas pela expansão econômica e pelo crescimento urbano. De fato, como salienta Cristophe Charle e Jacques Verger, tal fenômeno deve-se também ao fato de a Igreja e, em menor âmbito, os poderes leigos e os grupos sociais dirigentes, especialmente nas regiões mediterrâneas, terem sentido necessidade de, cada vez mais, apelarem para letrados competentes, que dominassem as disciplinas eruditas e todas as técnicas da escrita, para gerir seus negócios. (Charle & Verger, 1995, p.15). Podemos de fato relacionar este desenvolvimento escolar às novas necessidades da administração eclesiástica e leiga. O papel fundamental que os *magistri* (as pessoas saídas dessas escolas) irão tomar em uma Igreja renovada que buscava impor uma hegemonia sobre toda a cristandade ocidental, e nas cortes dos Estados Monárquicos em formação.

A partir do século XII, observam-se fundamentalmente dois tipos de escolas urbanas: as canônicas e episcopais e as laicas. As primeiras eram geralmente confiadas ao capítulo da catedral ou das grandes igrejas. Em Paris, os estudantes assistiam aos cursos nos claustros de Notre-Dame, de São Vítor e de Santa Genoveva. Na Espanha, os capítulos catedrais dirigiam todas as escolas urbanas, em particular em Valência e em Salamanca, as mais renomadas de Castela. Em toda parte, a escola (o *studium*) acha-se sujeita à autoridade de um membro do capítulo, o *écolâtre*.

Era nessas escolas que se dispensava, sempre em latim, além do ensino elementar, o que chamaríamos hoje de um ensino secundário e superior. Algumas delas, as mais célebres e freqüentadas, receberam do papa ou do imperador, com o título de *studium generale*, o direito de conceder licenças de ensino. Tais licenças (*licentia ubique docenti*), válidas em toda a Cristandade, tiveram um papel determinante no desenvolvimento das escolas laicas, e mesmo no nascimento das futuras universidades, conforme abordaremos.

O ensino nestas escolas se compunha essencialmente do antigo *trivium* (gramática, dialética e retórica) e *quadrivium* (astronomia, aritmética, geometria e música). Mas, como analisa Tereza Aline P. de Queiroz, nesse conjunto o *trivium* parecia ser mais importante, com textos mais coerentes e adaptados a uma formação erudita, literária.; e o *quadrivium* englobava fontes mais heterogêneas, não parecendo haver uma progressão aparente nos estudos. Também, segundo a análise da documentação existente para o período, feita por Queiroz, vemos que esta deixa entrever que muitos alunos se contentavam apenas com os

estudos do *trivium* e não freqüentavam aulas sobre as artes mais “científicas”. A autora em questão conclui que, na verdade, o *trivium* visava a treinar a mente, enquanto o *quadrivium* seria mais informativo e menos formativo. (Queiroz, 1999, p.28).

O século XII foi também marcado, como consequência principalmente da expansão do comércio de longa distância entre Ocidente e Oriente, pela penetração na Europa cristã da cultura greco-árabe. Os manuscritos chegavam junto com as especiarias e a sedas, e as cidades, lugares de troca por excelência, centros de irradiação na circulação dos homens, constituíram-se em mercados e encruzilhadas deste “comércio intelectual”. É neste momento que chegam ao Ocidente as obras de Euclides, Ptolomeu, Hipócrates, Galeno e, fundamentalmente, Aristóteles, além da ciência árabe propriamente dita. Todas estas, devidamente traduzidas por equipes especializadas, funcionaram como um verdadeiro fermento para o desenvolvimento intelectual.

Foi nas escolas eclesiásticas urbanas, enriquecidas especialmente pelo conhecimento completo da obra lógica de Aristóteles que se desenvolveram novos métodos de pensamento que, baseados na clareza do raciocínio, na preocupação com a exatidão racional, na fé e inteligência mutuamente apoiadas, abriram caminho para a escolástica do século XIII. De todos os centros intelectuais o mais brilhante foi Paris, favorecido pelo prestígio e poder crescentes da monarquia capetíngia. A cidade teve seu renome em virtude, antes de tudo, do brilho do ensino teológico, mas, logo depois, pela dialética (compreendida então como o ramo da filosofia que, usando plenamente a contribuição aristotélica e o recurso ao raciocínio, fazia triunfar os processos racionais do espírito). Realmente em Paris a lógica teve então um desenvolvimento inesperado; introduziu-se mais diretamente que nunca na teologia e reavivou o radical antagonismo, nascido no século XI, entre o partido dos dialéticos ou “filósofos” e o dos místicos ou “teólogos”. Nestas disputas foram fundamentais os papéis desempenhados respectivamente por Pedro Abelardo (mestre da escola de Notre-Dame) e São Bernardo (abade do mosteiro cisterciense de Clairvaux), sem dúvidas os maiores expoentes de cada um destes dois grupos. A questão entre os dois ficou famosa. São Bernardo, defendendo sem tréguas o ensino monástico e a doutrina do amor místico, chegou mesmo a convocar um sínodo em Sens para condenar a lógica, excessivamente indulgente para com o raciocínio em matéria de teologia, de Abelardo. Não devemos, entretanto, desprezar os frutos da frondosa árvore chartriana, do centro intelectual mais vivo da primeira metade do século XII, como Gilberto de la Porée (o maior metafísico deste século) e João de Salisbury (um dos seus mais importantes “pensadores políticos”).

No entanto, o pensamento chartriano foi marcado por uma posição ambígua, ou seja, ao mesmo tempo avançada e conservadora. Seus mestres, sem jamais terem abandonando o espírito de investigação racional, a crença na onipotência da natureza, a crítica ao simbolismo; a partir de aproximadamente 1100, tinham se orientado e ordenado suas lições em redor dos raros escritos de Platão que lhe eram acessíveis, ou seja, alguns pedaços do Timeu. Difundidas por Chartres, essas concepções de inspiração platônica, que convidavam menos às reflexões lógicas do que às efusões do coração, vieram a instalar-se um pouco mais tarde em Paris mesmo, na escola de São Vítor, uma abadia que um cônego professor, depois de ter entrado para a vida monástica, fundara às portas da cidade. Os

seus discípulos viviam em práticas ascéticas. Eram clérigos, no entanto, e continuavam por isso a cumprir a missão que lhes era própria: ensinar. Mas apontavam a seus alunos as vias agostinianas da contemplação. Etienne Gilson salienta que os Vitorinos, como são chamados (Hugo e Ricardo de São Víctor), efetivamente não condenavam o instrumento dialético, mas acreditavam que o impulso mais profundo que o conhecimento humano pode seguir estava no amor e não na razão (Gilson, 1995, pp.371 a 376). As palavras ressabiadas, de sutil desconfiança e disfarçada estranheza, de Hugo de São Víctor com relação a uma escola eclesiástica de tipo novo, discretamente denunciam sua visão acerca do Novo Ensino:

“(...) Eu vejo uma reunião de estudantes; seu número é grande; há crianças, adolescentes, moços e velhos. Seus estudos são diferentes; uns exercitam sua língua inculta a pronunciar novas palavras e a produzir sons que lhes são insólitos. Outros aprendem, em seguida, ouvindo, as inflexões dos termos, sua composição e derivação (...) Outros, inflamados por um zelo mais ardente, parecem ocupados com assuntos mais sérios; discutem entre si e se esforçam para com suas razões e artificios colocarem em xeque uns aos outros. Vejo alguns que estão mergulhados nos cálculos (...) Outros, explicando certas figuras de geometria. (...) Outros, tratando da natureza das plantas, da constituição dos homens, das propriedades e virtudes de todas as coisas.” (Hugo de São Víctor *De Vanitate Mundi*, I, II. Migne, P. L.,CLXXV, col.709.)

Porém, em meados do século XII, os conselhos municipais começaram a se preocupar em fundar para os filhos dos mercadores escolas que foram as primeiras escolas laicas da Europa desde o fim da Antigüidade. Por elas, o ensino deixava de conceder seus benefícios exclusivamente aos noviços dos mosteiros e aos futuros padres das paróquias. Ainda que a Igreja não deixasse de reivindicar logo, sobre todas as escolas urbanas, uma vigilância que provocou numerosos conflitos entre ela e as autoridades citadinas e que, de fato, mantivesse o controle do ensino até o fim da Idade Média, ela, efetivamente, perdia então o seu monopólio.

O ensino ministrado nestas escolas era o que chamaríamos hoje de uma formação primária, num nível realmente bem modesto. Jacques Verger nos informa que ele se compunha fundamentalmente da gramática, quer dizer, o latim, além de cálculos matemáticos elementares. Segundo Verger, a aprendizagem era inicialmente passiva, por vezes associada àquela do canto, e na qual o mestre, sem dúvida, não se proibia o recurso da língua vulgar. As crianças aprendiam os textos de cor, particularmente os do saltério e de outros livros litúrgicos. Depois vinha o estudo da gramática propriamente dita, que permitia o treino de curtos exercícios de tema ou de composição latina. O velho *Manual do Donato*, em certa medida complementado pelos mais recentes *Doctrinale* d'Alexandre de Ville-Dieu et *Grescimus* d'Évrard de Béthune, eram os livros de base desse ensino, ao mesmo tempo que algumas seletas de pequenos textos simples como os *Dísticos* ditos de Catão, a *Églogue* de Theodule, a *Chartula*, as *Fábulas* de Esopo, o *Floretus*, etc., onde se encontrava provérbios,

fábulas e outros pequenos poemas, catecismo elementar, historietas moralizantes, maneiras de se comportar à mesa, entre outros temas. (Verger 1, 1999, pp.77 e 78).

Mas Jacques Le Goff sublinha que, apesar da elementaridade deste ensino, a aquisição por uma fração não desprezível dos laicos urbanos do saber ler, escrever e calcular foi uma conquista imensa. Essa base cultural da nova sociedade urbana foi um elemento fundamental de sua ascensão social e de seu poder político (Le Goff 1, 1992, p.198). Guy Antonetti acrescenta que a conquista de um saber básico foi de fundamental importância para o próprio processo de sedenterização dos mercadores que se deu no século XIII. Efetivamente, a difusão da instrução vulgarizou no grupo social dos mercadores o uso da escrita e dos cálculos. Devido a isto, cada vez mais, o grande mercador preferirá permanecer em sua casa, gerenciando através da contabilidade e de uma correspondência que o mantinha em relação estreita com seus associados e correspondentes de outros lugares, o conjunto de seus negócios e, quando era ocasião, enviava comissionados para comboiar importantes cargas de mercadorias. (Antonetti, 1977, p.85).

Mas havia ainda um outro tipo de escola laica. Face às escolas eclesiásticas e “municipais”, outras escolas eram, ao contrário, puramente privadas. Elas eram, como salienta Jacques Verger, abertas com ou sem licença episcopal por mestres-escolas com qualificação frequentemente incerta e que cobravam vencimentos das famílias dos alunos. Estes mestres eram, por vezes, padres pobres, que buscavam no ensino um complemento para as fontes insuficientes de sua reduzida prebenda ou de uma pequena capelania. Mas, na maioria das vezes, eram laicos. Eles não pareciam desfrutar de uma grande consideração social. Em sua maioria, eram um pouco itinerantes e passavam ao cabo de alguns anos de uma escola para outra; certamente não faziam fortuna. (Verger 1, 1999, pp.75 e 76).

Porém, neste breve estudo estrutural do desenvolvimento escolar do século XII, a Itália e suas comunas devem ser analisadas em sua especificidade. As cidades e escolas italianas também contribuíram, e de uma maneira decisiva, à difusão no Ocidente das chamadas ciências profanas, à salvaguarda da herança grega ou oriental. De fato, essa herança não foi apenas transmitida por intermédio dos árabes mas, o mais das vezes, como afirma Jacques Heers, diretamente, pelo contato dos homens de negócio e dos eruditos italianos com os bizantinos. Pisa destacava-se, no século XII, como uma célebre escola de Direito que contava então com uma quinzena de professores. Fundamental foi o papel de Borgúndio de Pisa (1110-1193), que exerceu diferentes magistraturas em sua cidade, e que morou cinco anos em Constantinopla. Eminentemente helenista, fez traduções latinas de inúmeros textos gregos de diversos assuntos: os *Pandectes*, as obras médicas de Galeano e de Hipócrates, os *Géopniques* (série de textos antigos sobre as técnicas agrárias compostas por Constantino Porfirogeneta), os tratados teológicos de João Damasceno e os sermões homílios de João Crisóstomo. Como Pisa, Bolonha, cidade também de marinheiros e negociantes e dotada de importantes escolas, ajudou a introduzir no Ocidente o conhecimento direto da cultura grega, clássica ou bizantina. Sem falar no papel, igualmente decisivo, de outras cidades como Gênova e Veneza. Também, ainda segundo Jacques Heers, nas cidades italianas eram geralmente os próprios comerciantes enriquecidos, muitas vezes organizados em ofícios, que fundavam e dotavam amplamente escolas, assim laicas

e privadas, onde se desenvolviam o ensino das ciências particulares necessárias ao aprendizado de seus filhos: o cálculo, o direito civil. A escola de Bolonha, tão célebre mais tarde, foi, na origem, um estabelecimento privado. No mesmo tempo, desde o século XII, algumas comunas se apropriaram das escolas episcopais de suas cidades; assim em Parma, Módena, Reggio e Cremona. Ocorreu o mesmo com algumas escolas profissionais, tal como a de Salerno fundada já no ano mil aproximadamente por um grupo de mercadores e que adquiriu rapidamente um renome internacional; em 1221, esta recebeu, enfim, do imperador Frederico II, o direito de conceder a licença para ensinar a Medicina. (Heers, 1991, pp.158 e 159).

O futuro estava ao lado do ensino laico. Realmente, como afirma Le Goff, apesar do belo outono das escolas monásticas (onde, fundamentalmente ligadas ao meio rural, persistia em geral o ensino mais tradicional), do das escolas canônicas e episcopais (que, conforme abordamos, estavam já ligadas ao meio urbano e correspondiam já a uma renovação intelectual), na França do século XII (em Cluny e em Cister, notadamente, para as primeiras, em São Vitor, perto de Paris, para as segundas, em Laon, em Chartres e em Paris para as últimas), bem como, com as devidas variações regionais, em todo o Ocidente; a iniciativa intelectual passou, no decorrer da segunda metade do século XII, para as escolas laicas, a Nova Escola por excelência, de onde saíram na virada para o século XIII, em alguns pontos, as universidades. O que de fato ocorreu foi que, como aponta Le Goff, a partir principalmente do último quartel do século, mestres clérigos, favorecidos pela *licentia docendi*, fizeram a transmissão do desenvolvimento racional para estas escolas laicas, onde passaram a ministrar um ensino fora do contexto monástico e episcopal. Mas não conseguiam, justificando-se por seu trabalho, trabalho de um novo tipo, o intelectual, viver dessa profissão. Tratava-se para eles, portanto, de viverem e de continuarem a desfrutar da proteção da Igreja, de permanecerem clérigos, libertando-se suficientemente da tutela do bispo e de sua escolasta (*scholasticus*), que concediam o “direito de ensinar”. A solução foi tirar a conclusão de seu novo tipo de atividade no mundo urbano, em contato com outras profissões, e fazer-se reconhecer como uma corporação entre as outras, uma *universitas*, mas uma de tipo especial e superior, a Universidade por excelência. A italiana Bolonha foi a primeira a conseguí-lo, precocemente, na segunda metade do século XII, mas sua universidade continuava sendo essencialmente uma universidade de estudantes. Oxford e Paris, que chegaram quase ao mesmo tempo, nos primeiros anos do século XIII, à instituição corporativa, tornaram-se universidades de professores e estudantes, onde os últimos predominavam. (Le Goff 1, 1992, pp. 198 a 200).

De acordo com Jacques Verger, a aparição das primeiras universidades, na virada do século XII para o XIII encontrava-se marcada, com relação à época anterior, por elementos de continuidade e elementos de ruptura. Os primeiros se relacionavam à localização urbana, ao conteúdo do ensino, ao papel social desenvolvido pelos homens de saber. Os segundos eram de imediato de ordem institucional. O sistema universitário, no domínio das instituições educativas, era algo inteiramente novo e original, sem verdadeiros precedentes históricos nem no Ocidente, nem nos mundos vizinhos (Bizâncio, Islão). Perante a inadequação das estruturas antigas e a confusão engendrada pelo crescimento cada vez menos controlado

das escolas e universidades, o agrupamento dos mestres e/ou dos estudantes em comunidades autônomas reconhecidas e protegidas pelas mais altas autoridades laicas e eclesiásticas da época, permitiu ao mesmo tempo progressos consideráveis nos domínios do método de trabalho intelectual e da difusão dos conhecimentos e uma inserção muito mais eficaz dos homens de saber na sociedade da época. (Verger 2, 1999, p.117).

Como observa Jacques Le Goff, nas cidades onde se formaram, as corporações universitárias, devido ao número e qualidade de seus membros, manifestavam um poder que inquietava outros poderes. Foi lutando contra poderes laicos (o do rei e o do patriciado da comuna) e contra poderes eclesiásticos (o do bispo da diocese) que as universidades, gradualmente, adquiriram sua autonomia. Elas saíram vitoriosas desses combates sobretudo por sua coesão e determinação, ameaçando usar e usando de fato uma grande arma, a greve e também a secessão. Os poderes civis e eclesiásticos viam grandes vantagens na presença dos universitários para resistir a estes meios de defesa: eles representavam uma clientela econômica considerável, um celeiro único de conselheiros e funcionários, uma brilhante fonte de prestígio. Além do mais, os universitários encontraram um aliado poderoso: o Papado. De fato, o apoio do Sumo Pontífice não era desinteressado. Quando ele retirou os universitários das jurisdições laicas foi para colocá-los sob a jurisdição da Igreja. Quando ele os retirou da jurisdição do bispo, foi para submetê-los ao controle da Santa Sé, integrá-los em sua política, impor-lhes seus argumentos e fins. Aí se encontrava, como aponta Jacques Le Goff, a grande contradição dessas corporações: nascidas de um movimento que tendia à laicidade, elas acabaram por pertencer à Igreja (tornaram-se verdadeiras corporações eclesiásticas), mesmo quando procuravam sair institucionalmente dela (Le Goff, 1989, pp. 60 a 64).

A Universidade, como coletividade organizada segundo o modelo dos ofícios, procurava assegurar os preços e a regulamentação do trabalho, seus horários, suas condições, a formação dos aprendizes, o acesso ao mestrado. Organização jurídica, dotada de direitos e privilégios, a *universitas* foi, ao mesmo tempo, um centro de ensino (*studium*) que não tinha nem locais próprios para o ensino, nem locais administrativos, e uma associação de indivíduos (mestres e alunos, e também bedéis e funcionários diversos, livreiros e escribas), que eram como estrangeiros na cidade. Realmente, a associação universitária formava um corpo distinto, representada por oficiais eleitos, diante das autoridades exteriores; ela organizava seu funcionamento interno de maneira quase autárquica. Esta talvez seja sua maior originalidade com relação às escolas imperiais estabelecidas por Marco Aurélio e com as altas escolas públicas de Constantinopla. Os estatutos universitários, sempre variando de universidade para universidade, regulavam primeiramente a organização da própria corporação, regulavam em seguida a organização dos estudos. Eles definiam sua duração, os programas dos cursos e a duração dos exames. Os estatutos também regulavam as festas e divertimentos coletivos da corporação. Por fim, eles determinavam as obras piedosas, os atos de beneficência que os universitários deviam executar. Eles exigiam de seus membros a assistência a alguns ofícios religiosos, a certas procissões, à prática de certas devoções.

Com relação à organização interna da corporação universitária, a parisiense pode

ser tomada como exemplo típico. Ao longo do século XIII, os estatutos definiam ao mesmo tempo sua organização administrativa e sua organização profissional. A Universidade de Paris era dividida em quatro Faculdades: Artes, Medicina, Direito e Teologia. Estas Faculdades formavam outras tantas corporações no interior da Universidade. As Faculdades ditas superiores (Direito, Medicina e Teologia) eram dirigidas por mestres titulares ou regentes, tendo à sua testa um decano. A Faculdade de Artes continuava diretamente a tradição das escolas de dialética do século XII. Ensinava-se sobretudo gramática, lógica e ciência aristotélica. Reunindo os mestres menos bem pagos e os estudantes mais jovens era normalmente tutelada pela Faculdade de Teologia. Nos anos 1260-1270, porém, violentamente atacados por Boaventura, os *artistae* afirmaram a dignidade do estado de “filósofo” e reivindicaram um ideal de vida própria. Tal ideal fundava-se no sistema de nações. As nações eram verdadeiras associações de vida e de trabalho, reguladas por seus próprios estatutos, reuniam os mestres e os estudantes de mesma origem. Elas eram quatro na Universidade de Paris: francesa, normanda, picarda e inglesa. Mas, como a população escolar era composta de estudantes vindos de toda a Europa, ajuntamentos faziam-se necessários: um italiano reuniu-se aos franceses, um alemão aos ingleses. Havia um procurador à testa de cada nação, eleito pelos regentes. Os quatro procuradores assistiam o *rector*, chefe da Faculdade de Artes. A Universidade, entretanto, possuía organismos comuns às quatro Faculdades. Estes, todavia, permaneceram sempre muito tênues, porque as Faculdades tinham poucos problemas comuns a debater. Não havia terrenos ou construções correspondentes ao conjunto da corporação, com exceção da área de jogos no pátio externo aos muros. A Universidade, tal como as Faculdades e as nações, se reunia nas igrejas ou nos conventos, onde era acolhida como hóspede: em Saint-Julien-le-Pauvre, junto aos dominicanos ou aos franciscanos, na sala capitular dos bernardinianos ou dos cistercienses, mais freqüentemente no refeitório dos trinitários. Era lá que se reunia a assembléia geral da Universidade, composta de mestres regentes e não-regentes.

No decorrer do século XIII, emergiu enfim um chefe da Universidade: o *rector* da Faculdade de Artes. Esta, de fato, assumiu a liderança da Universidade. Ela deveu essa proeminência ao número de seus membros, ao espírito que a animava e, mais ainda, ao seu papel financeiro. Era o reitor dos artistas que administrava as finanças da Universidade e presidia a assembléia geral. No fim do século, ele já era o chefe reconhecido da corporação. Conquistou definitivamente essa posição no decorrer das grandes lutas entre seculares e regulares, entre os antigos clérigos e os novos mendicantes (franciscanos e dominicanos), que, por muito tempo, sacudiram o meio universitário de Paris (como também o de Oxford). Sua autoridade, no entanto, foi sempre limitada pelo tempo. Ainda que reelegível, ele detinha suas funções apenas por um trimestre.

É possível que as funções do *rector* também variassem bastante de universidade para universidade. Vejamos, por exemplo, as palavras de Afonso X, o Sábio (rei de Leão e Castela, 1252-1284), que demonstram que, ao menos nos seus reinos, o *rector* devia ter a função de vigiar o comportamento dos escolares, premiando-os ou punindo-os conforme as circunstâncias, conduzindo-os enfim a uma “vida honesta e boa”:

“Temos por direito que os mestres e escolares (...) podem estabelecer por si mesmos um principal sobre todos a quem chamam em latim *rector* que quer dizer regedor do estudo, na qual obedçam nas coisas que forem convenientes e aguisadas e direitas. E o reitor deve castigar e premiar os escolares que não levantem bandos nem pelejas com os homens dos lugares, onde fizerem os estudos nem entre si mesmos. E que se guardem em todas as circunstâncias de não fazer desonra nem dano a ninguém; é vigiar-lhes para que não andem a noite, mas que fiquem sossegados em suas pousadas e procurem estudar, aprender e fazer vida honesta e boa.”(Afonso X, o Sábio. *Las Siete Partidas*, II, t.XXXI, I, VI).

Com variantes às vezes consideráveis, essa organização era encontrada em outras universidades. Em Oxford, não havia um reitor único. O chefe da Universidade era o *chancellor*, escolhido aliás bem cedo por seus colegas. Desde 1274, desapareceu o sistema de nações em Oxford, o que é explicável pelo caráter eminentemente regional do recrutamento. Desde então, setentrionais ou boreais (incluindo os escoceses) e meridionais ou austrais (gauleses e irlandeses inclusive) não formavam mais agrupamentos distintos.

Em Bolonha, a grande originalidade era que os professores não faziam parte da Universidade. A corporação universitária agrupava somente os estudantes, enquanto os mestres formavam o Colégio de Doutores. Na realidade, Bolonha compreendia várias universidades onde cada uma formava uma corporação à parte. Mas a preponderância das duas Universidades de Direito (a Civil e a Canônica) era quase total. Ela se acentuou ao longo do século XIII, devido ao fato de ter sido praticamente realizada a fusão entre os dois organismos. Com frequência, havia um único *rector* à testa da instituição. Como em Paris, ele era a emanação das nações, cujo sistema era, em Bolonha, muito vivo e complexo. As nações estavam agrupadas em duas federações: a dos Citramontes e a dos Ultramontes. Cada uma dessas se dividia em múltiplas seções de número variável (até dezesseis para os últimos), representadas por conselheiros (*consilarii*), que desempenhavam um papel considerável junto ao reitor.

Mas em que idade se entrava na universidade e com que bagagem cultural? Jacques Le Goff, respondendo à primeira destas questões, afirma que, ainda que as informações sejam contraditórias, certamente o ingresso era feito em idade bastante jovem. Quanto à segunda, ele realça que, de fato, a Idade Média distinguiu mal os níveis de ensino: as universidades medievais não eram somente estabelecimentos de “ensino superior”. O que entendemos hoje por ensino primário e secundário era dado ali, parcialmente, ou então controlado por ela. O sistema de colégios aumentou essa confusão, conferindo ensino a seus membros desde a idade de oito anos (Le Goff 2, 1989, p.66).

A carreira universitária era bastante longa: para um *cursus* completo, das Artes até à Teologia, estudos e ensino sucediam-se, recortavam-se, entrelaçavam-se durante mais de vinte anos. O estudante que ingressava nas Artes era ainda um jovem (em Paris, os estatutos de Roberto de Courson prescreviam o ingresso aos quatorze anos); era um homem maduro

quando alcançava o mestrado em Teologia (em Paris, os estatutos acima apontados prescreviam a idade mínima de trinta e cinco anos para a obtenção do mestrado). No intervalo, praticava todas as atividades universitárias, passando constantemente da posição de aluno à de professor. Muitos desistiam antes de completar a formação. Mesmo quando iam até o fim, nem sempre colhiam todas as vantagens: famoso foi o caso do franciscano Guilherme de Ockham, que não conseguiu nunca “começar” seu ensinamento de mestrado por falta de cátedra disponível.

A formação universitária, como tudo mais, era bastante variável de corporação para corporação. Entretanto, novamente tomando Paris como exemplo típico, podemos traçar suas linhas mais gerais. A formação do artista, o ensino básico das universidades, demorava uma dezena de anos sendo dado, grosso modo, entre catorze e vinte e cinco anos de idade. Os dois primeiros eram passados ouvindo “lições cursivas” e “ordinárias” sobre Aristóteles e Prisciano e assistindo a “disputas”. A disputa era a verdadeira base do trabalho. Durante seus dois primeiros anos, o aprendiz tomava parte no papel mais fácil, o de “opositor” (*opponens*). Nos dois anos seguintes, chegava à função de “respondente” (*respondens*). Após quatro anos, era admitido ao papel de mestre e podia “determinar” uma disputa. Após essa “determinação” ele se tornava “bacharel em artes”. Mais três anos eram consagrados a outras disputas, a “lições cursivas” sobre o Aristóteles lógico, ao estudo das lições ordinárias sobre os *Libri naturales* e o *quadrivium*. A “licença” era concedida no final de uma série especial de discussões. Permitia “começar” um ensino magistral de dois anos, no mínimo, que, entretanto, podia ser prolongado.

Medicina e Direito eram ministrados em seguida para alunos de vinte e cinco anos ou mais. Os primeiros estatutos da Faculdade de Medicina de Paris prescreviam seis anos de estudos para obtenção da “licença” ou mestrado em Medicina, depois de obtido o mestrado em Artes. A formação do teólogo seguia o mesmo modelo, mas era obra de grande fôlego: aproximadamente quinze a dezesseis anos. Só a primeira parte dos estudos ou “audição” durava sete anos. Era necessário assistir a lições elementares sobre a Bíblia, dadas pelo cursor ou bacharel biblista, às leituras “ordinárias” do mestre e às lições sobre as *Sentenças*, dadas pelo bacharel sentenciário; era necessário assistir a todas as disputas e, caso fosse solicitado pelo mestre, intervir como *opponens*. Os graus acadêmicos encadeavam-se: *baccalaureus biblicus*, *baccalaureus setentiarius*, *baccalaureus formatus*. O biblista fazia curso elementar de exegese e “respondia” nas disputas (dois anos); o setenciário fazia o curso “ordinário” sobre as *Sentenças* de Pedro Lombardo (dois anos, e um no século XIV). O bacharel formado devia residir quatro anos em Paris, sem interrupção. Devia assistir a todos os atos escolares solenes da Universidade e a todos os seus atos religiosos. Devia proferir um sermão por ano, dar “colações” (conferências) e participar ativamente de diversas disputas: a “áulica”, as “vespérias”, os “quodlibetos” e as “disputas gerais”.

A passagem para o mestrado, coroamento dos quinze anos de estudos teológicos, levava o bacharel a empenhar-se solenemente nas discussões com as quais se familiarizou durante sua “formação”. Após prestar juramento e ser promovido pelo conjunto do colégio dos mestres (regentes em exercício e outros), o aspirante ao mestrado (*magister aulandus*)

devia, para ser definitivamente confirmado, cumprir seus “atos de mestrado”: as “vespérias” e a “áulica”. Uns dez dias antes das cerimônias o postulante comunicava quatro “questões” a todos os mestres e bacharéis formados. Essas questões alimentavam quatro disputas que se desenvolviam durante dois dias. A tarde do primeiro dia era consagrada às duas primeiras: uma (chamada de *expectativa magistrorum*) incumbia a bacharéis (o respondente era argüido por sentenciários), a outra (as “vespérias” propriamente ditas) contava com a intervenção do candidato que enfrentava dois dos mestres mais antigos, sob a presidência ativa do *magister aulator*, seu “padrinho”. A áulica costumava acontecer no dia seguinte, no salão (aula máxima) do bispado: a primeira sessão era a *disputatio in aula*, que opunha o *magister aulandus*, o *aulator* e um bacharel formado, escolhido pelo candidato para ocupar a função de “respondente”; seguia-se a *quaestio magistrorum* opondo quatro mestres argumentando por pares (um dos mais velhos contra um dos mais jovens e um menos velho contra um menos jovem), que ficava sem conclusão. O novo mestre fechava a sessão determinando a *disputatio in aula*. Enfim, no primeiro dia útil (“legível”) após sua promoção, devia retomar tudo o que foi deixado sem resposta. Essa retomada, um “resumo”, em que ele tinha toda a liberdade de criticar as opções escolhidas pelo respondente, era a determinação final ou “pormenorizada” (*determinatio valde prolixa*).

Como afirma Alain De Libera, feita de leituras e disputas, a formação do mestre era contínua, homogênea e agonística. O pensamento tinha dimensão socialmente dialógica. Seja mestre ou estudante, o “artista” ou o “teólogo” estava essencialmente diante de outros homens, preso com eles a uma rede complexa de prestações e contra-prestações reguladas por usos fixados pelos estatutos. O ritual acadêmico fazia parte da vida do espírito. Era seu alimento e sua estrutura. O intelectual dos séculos XIII e XIV pensava como vivia: dedicado aos textos, era sempre um homem de palavras e de disciplina *scolarium*. (De Libera, 1998, pp.375 e376).

A difusão da instituição universitária dura mais de um século. O sul da Europa (na Espanha, Salamanca, em 1218; na França meridional, Montpellier em 1220, Toulouse em 1229; na Itália, Nápoles em 1224, Pádua em 1228) foi a primeira região atingida. Algumas nasceram de circunstâncias excepcionais. Pádua constituiu-se com trânsfugas de Bolonha. Toulouse, em 1229, aproveitando-se da greve parisiense contra o poder real, procurou atrair seus mestres. Os países do Norte não tinham instituições próprias e ficaram sob o domínio de Paris, ainda que a concorrência de Oxford tenha sido logo bastante forte e sentida. Por outro lado, as regiões da Alemanha não produziram nada de significativo antes do século XIV - Praga (1347) foi a primeira universidade “alemã”. A última etapa da *translatio studiorum* foi a penetração na Europa Central, ao longo do fim da Idade Média. Ela efetivamente se deu com uma filosofia importada da França e da Inglaterra, conservando suas rivalidades, oposições e lutas. De fato, como afirma De Libera, em toda a sua história universitária, a filosofia medieval foi ensinada em Paris e em Oxford, sempre com total particularismo, se não com total discordância (De Libera, 1998, p.371). Realmente, como afirma Jacques Verger, os artistas de Oxford se interessavam mais que os de Paris pelas disciplinas matemáticas do *quadrivium*. Herança que, ao menos em parte, vinha das escolas chartrianas do século XII. Porém as divergências eram bem mais profundas. Já desde o

século XIII o modo acadêmico de fazer filosofia, a escolástica de fato, era bastante distinto nos dois lados da Mancha: a distinção entre a tradição “analítica” da filosofia anglo-saxônica e a tradição “fenomenológica” da filosofia continental iniciou-se neste momento (Verger 2, 1999, p.169).

Mas foi na Universidade de Paris que o desenvolvimento intelectual do século XIII chegou ao seu ponto máximo; tal culminância foi ocasionada pela recepção do *corpus* central da obra aristotélica. Realmente, ao Aristóteles lógico do século XII acrescentou-se, de preferência graças a uma nova geração de tradutores, o físico, o moralista da Ética a Nicômaco, o metafísico, sendo que o ponto culminante desse processo se deu por volta de 1250, ou um pouco mais tarde, quando a *Política* tornou-se acessível aos medievais. As idéias inteiramente novas desta última colocaram em oposição os antigos agostinianos e os novos aristotélicos. E, além do mais, o Estagirita chegava agora interpretado, cercado dos comentários dos grandes filósofos árabes, sobretudo de Averróis que, levando-o ao extremo, afastavam-no do cristianismo, gerando então novas turbulências. Ocorreu, de fato, na Universidade de Paris, em consequência da penetração do aristotelismo, uma longa e tenaz disputa entre estas três linhas de pensamento, e não apenas no âmbito do combate de idéias propriamente dito, mas igualmente numa verdadeira luta política pelo controle não só do meio universitário, mas, para bem além disso, do pensamento cristão ocidental entendido como um todo. As tendências extremistas de Sigério de Brabante e Boécio da Dácia, mestres da Faculdade de Artes e líderes do movimento averroísta, embora tivessem tido enorme repercussão, não levaram a consequências duradouras. Ao contrário, foi dos debates entre agostinianos e aristotélicos que nasceu a grande síntese filosófica da Idade Média.

Como comenta Quentin Skinner, a filosofia moral e política de Aristóteles questionava a fundo o agostianismo, que então predominava na concepção do que seria uma vida política cristã. Santo Agostinho representava a sociedade política como uma ordem determinada por Deus e imposta aos homens, decaídos, como remédio para seus pecados. Além disso, em Agostinho a teoria da *civitas* estava subordinada a uma escatologia, que considerava a vida do peregrino na terra pouco mais que uma preparação para a vida por vir. Já a *Política*, que completava a ética aristotélica e a projetava na ordem social resolvendo as relações humanas da ética individual nas relações políticas que ocorrem na *pólis*, além de considerar a cidade como uma criação puramente humana, destinada a atender a fins estritamente mundanos, afirma (no livro I) que as relações sociais e políticas tinham sua origem numa tendência natural do homem, não no pecado que era dado integrante da história da Salvação. Enquanto o *peccatum* transformava a *Ecclesia* numa comunidade onde os homens estão reunidos neste mundo, em busca da salvação eterna, a *natura* aristotélica impulsionava os homens a se congregarem na sociedade política em busca da felicidade ou perfeição natural e completa, possível de ser alcançada neste mundo (Skinner, 1996, p.71).

Foram então despendidos esforços a fim de conciliá-lo com as Escrituras e, inclusive, no sentido de associar a concepção aristotélica da autarquia da vida cívica e as preocupações mais escatológicas que caracterizavam o pensamento agostiniano. As

questões eram então debatidas em Paris, com veemência, pelas novas Ordens Mendicantes da Igreja. Ainda que os franciscanos, muitos deles de tendências agostinianas e, em especial, São Boaventura, continuassem a opor-se a qualquer tentativa de sincretismo, seus rivais dominicanos rapidamente se empenharam na construção de uma síntese filosófica consistente, tendo como alicerces o pensamento grego e o cristão. O pioneiro foi Santo Alberto Magno. Mas a nova tendência teve como maior expressão seu discípulo, Santo Tomás de Aquino. Ao falecer, Aquino, entre outras grandes obras, tinha praticamente concluído a *Summa Theologica* (faltava apenas a terceira parte), uma completa filosofia cristã fundada em uma “integral aceitação” do pensamento moral e político de Aristóteles. Assim, apesar do fracasso das tentativas albertinas, complicadas aliás por sua tendência neoplatônica e, principalmente, pela sua concepção, especulativa e ética, da filosofia como forma de vida contemplativa que possuía grandes empréstimos dos peripatéticos das terras do Islão (Alfarabi, Avicena, Averróis), o pensamento tomista conseguiu unir de forma definitiva Aristóteles e o cristianismo.

O fim da Idade Média (séculos XIV e XV), tradicionalmente visto como uma época de infortúnios e calamidades, marcado de forma irremediável pela Peste Negra e pela Guerra dos Cem Anos, corresponde mais adequadamente a um período de profundas transformações, sociais, políticas e econômicas, afetando o conjunto da sociedade medieval. Não exatamente uma época de crise, como querem muitos historiadores, mas marcada por um multissecular processo de reestruturação, da lenta decadência de antigas estruturas e do gradual desenvolvimento de novas, que somente na modernidade encontrará o seu termo. Naturalmente o meio universitário não poderia ficar de fora de toda essa evolução.

Segundo Jacques Verger, os universitários guardaram então, em aparência ao menos, o quase monopólio da chamada “*culture savante*”. A melhor prova da persistência do sucesso universitário foi dada pela criação, nos séculos XIV e XV, observando-se apenas o caso francês, de diversas Faculdades de Teologia, sempre dominadas pelos Mendicantes, e uma dúzia de Universidades. Mas, de efetivos relativamente modestos (algumas centenas de estudantes), estas universidades não tiveram jamais o prestígio intelectual das do século XIII (Verger 3, 1983, p.503). Charle e Verger acrescentam que, realmente, novas universidades não pararam de surgir e, gradualmente, expandiram-se por todos os países (Charle & Verger, 1996, p.22). Mas estas novas universidades, espalhadas por quase todo o Ocidente, ao contrário de Bolonha, Paris e Oxford, resultaram de um ato de fundação decidido por autoridades políticas, pelo príncipe ou pela cidade, e confirmado pelo papa. A falta de uma tradição escolar consistente também contribuiu para que elas não tivessem a mesma projeção das três primeiras.

Por outro lado, o processo de aristocratização e senhoriação das universidades, do qual Jacques Le Goff nos fornece um quadro minucioso e preciso, deu a tônica da reestruturação do ensino. Simultaneamente, elas se fecharam ao ingresso de estudantes pobres e os universitários, sem abandonarem as rendas vindas do trabalho assalariado, uniam-se aos grupos sociais que viviam de rendas de tipo feudal, senhorial ou derivadas do capital comercial e financeiro. Ao lado disso, desenvolveu-se a tendência de se escolher os universitários hereditariamente. Foi a verdadeira constituição de uma aristocracia

universitária, o que, ao mesmo tempo, contribuiu grandemente para baixar o nível intelectual e conferiu ao meio universitário uma das características essenciais da nobreza: a hereditariedade. Os universitários passaram inclusive a levar uma vida nobre. Efetivamente, transformaram os seus hábitos e os atributos de sua função em símbolos de nobreza. Compreende-se que personagens tão eminentes não aceitassem mais o risco de serem confundidos com meros trabalhadores manuais. Estava inteiramente perdido o ideal dos séculos XII e XIII, que aproximava as artes liberais das mecânicas dentro de um mesmo dinamismo. Mas também essa aristocratização das universidades se observava no desenvolvimento dos colégios. Estes acabaram se tornando centros de senhorios, alugando casas, primeiro nas imediações e depois nos campos e vilas das vizinhanças, e as explorando comercialmente. Conseguiram também ter reconhecido seu direito de jurisdição sobre os bairros, regulando a circulação nas ruas próximas, hospedando em seus prédios, principalmente em Paris, as grandes famílias de magistrados, sobretudo do Parlamento. Eles cristalizaram a aristocratização das universidades, acentuaram seu caráter fechado ao mesmo tempo que ampliaram o compromisso dos universitários e do ensino com uma elite de privilegiados, uma oligarquia, em especial a togada. Assim as universidades se tornaram poderes intimamente ligados ao temporal, proprietárias cujas preocupações econômicas ultrapassavam a administração dos assuntos corporativos, transformando-se também elas em senhorios. (Le Goff 2, 1989, pp.96 a 101).

Outro aspecto importante foi que as universidades, que perderam o seu caráter universalista e assumiram um outro, cada vez mais “nacional” ou mesmo “regional”, ao longo dos séculos XIV e XV, tornaram-se potências políticas, passaram a desempenhar um papel ativo, às vezes de primeiro plano, nas lutas entre Estados, surgiram como o teatro de violentas crises envolvendo no seu interior as nações e, por fim, integraram-se nas novas estruturas monárquicas dos Estados. Basta observarmos, por exemplo, a Universidade de Paris, com um importante papel político desde o reinado de Felipe, o Belo, aprofundando-se muito na época de Carlos V. Efetivamente, como observa Charle e Verger, ainda que permanecessem oficialmente instituições eclesiásticas, as universidades passaram cada vez mais para o controle das cidades e dos Estados, que desejavam delas retirar letrados e juristas competentes de que necessitavam suas administrações em pleno desenvolvimento, bem como para contribuir na elaboração da ideologia monárquica que acompanhava o desenvolvimento do poder real. (Charle & Verger, 1994, p.25).

O desenvolvimento filosófico não podia deixar de ser afetado por todas estas modificações. Da extrema complexidade da escolástica no final da Idade Média podemos, entretanto, extrair algumas linhas essenciais. Jacques Le Goff dividiu a escolástica de então nas seguintes correntes: a chamada crítica e cética, que tinha sua origem em Duns Scot e Guilherme de Ockham; o experimentalismo científico que, com os nertonianos de Oxford e os doutores parisienses (Autrecourt, Buridan, Oresme), conduziu ao empirismo; o retorno do averroísmo que, com João de Janduno (entre outros nomes da Universidade de Pádua), convergiu sobretudo para a política; o dito antiintelectualismo, enfim, que logo matizou toda a escolástica, que se nutria nas fontes do misticismo de Mestre Eckhart e se vulgarizou no século XV com Pierre d’Ailly, Gerson e Nicolau de Cusa. (Le Goff 2, 1989, p.102). Le Goff

se esqueceu, entretanto, do desenvolvimento, que também convergiu para a política (e sobretudo para as disputas entre o poder secular e o poder espiritual), do próprio tomismo, com Jean de Paris e Dante Alighieri, e o rompimento radical com essa forma de pensar que atrelava a filosofia à teologia, com Marsílio de Pádua. Tão extrema complexidade é, em última análise, uma clara demonstração da vitalidade do meio universitário e da riqueza do desenvolvimento filosófico medieval, mesmo nesses séculos considerados geralmente de forma tão pessimista.

FONTES

- HUGO DE SÃO VÍCTOR. *De Vanitate Mundi*, I, II, Migne, P. L., CLXXV, col. 709. Cit. por PEDRERO-SÁNCHEZ, M. G. *História da Idade Média. Textos e Testemunhas*. São Paulo, UneSP, 2000, pp. 178 e 179.
- AFONSO X, O SÁBIO. *Las Siete Partidas*. (II, t.XXXI, l. VI) Cit. por PEDRERO-SÁNCHEZ M. G. Op. Cit., pp.184 e 185.

BIBLIOGRAFIA

- ANTONETTI, G. *A Economia Medieval*. São Paulo: Atlas, 1977.
- CHARLE, C; VERGER, J. *História das Universidades*. São Paulo: Edunesp, 1995.
- DE LIBERA, Alain. *A Filosofia Medieval*. São Paulo: Loyola, 1998.
- GILSON, E. *A Filosofia na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HEERS, J. *História Medieval*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1991.
- LE GOFF, J. *O Apogeu da Cidade Medieval*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Os Intelectuais na Idade Média*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- QUEIROZ, T.A. P. de. "Aprender a Saber na Idade Média". In: MONGELLI, L. M. *Trivium e Quadrivium: As Artes Liberais na Idade Média*. São Paulo: Íbis, 1999.
- SKINNER, Q. *As Fundações do Pensamento Político Moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- VERGER, J. *Homens e Saber na Idade Média*. São Paulo: Edusc, 1999a.
- _____. *Culture, Enseignement et Société en Occident aux XIIe et XIIIe Siècles*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1999b.
- _____. "Les Moyens de la Connaissance". In: FAVIER, J. *La France Médiévale*. Paris: Fayard, 1983.

**REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO
CLERICAL NO REINO DE CASTELA
DURANTE O MEDIEVO**

**REFLECTIONS OF CLERICAL
EDUCATION AT THE CASTELA
KINGDOM**

Andréia Cristina Lopes Frazão da SILVA*

Resumo: Mediante a reconstrução da biografia de Gonzalo de Berceo, poeta e clérigo secular que viveu na primeira metade do século XIII, é possível traçar algumas reflexões sobre a formação intelectual clerical em Castela durante a Plena Idade Média. Seguindo a trajetória deste personagem, podemos concluir que o clero castelhano tinha acesso a diversas escolas, bem como a facilidades institucionais, tais como licenças e bolsas de estudo, que permitiram e estimularam a busca pelo saber e ampliaram a formação intelectual dos seculares castelanos.

Abstract: By the reconstruction of Gonzalo de Berceo's biography, poet and a secular parson who lived during the first middle of 13th century, it is possible to notice some reflections of his intellectual clerical formation at Castela during the Middle Age. Following the course of this character, we can conclude that Castilian clergy had access to different kinds of school, as well as facilities from institutions such as consents and scholarship, allowing and stimulating him to seek for knowledge and that expanded the intellectual formation of individuals from Castela through centuries.

Unitermos: Idade Média, Castela, Igreja, Educação, Gonzalo de Berceo

Key-Words: Middle Age, Castela, Church, Education, Gonzalo de Berceo.

A despeito do crescimento das investigações sobre a educação na Península Ibérica Medieval, a partir dos anos 90, ainda há muito o que pesquisar, especialmente no campo da formação intelectual dos clérigos hispanos.

O presente artigo busca discutir a situação intelectual do clero castelhano durante a Idade Média Central por meio de uma abordagem microhistórica. Objetivamos, através da reconstrução da biografia de Gonzalo de Berceo,¹ poeta e clérigo secular, traçar algumas reflexões sobre a formação intelectual clerical em Castela durante a Plena Idade Média.

Nosso artigo situa-se no campo da microhistória não só por ser um trabalho

* Mestre em História Antiga e Medieval e Doutora em História Social pela UFRJ. Professora Adjunta do Departamento de História da UFRJ. Uma das coordenadoras do Programa de Estudos Medievais do IFCS-UFRJ.

¹ Para a reconstrução da biografia de Gonzalo de Berceo possuímos, além das informações escassas presentes em seus próprios escritos, documentos notariais. Contamos, também, com uma estrofe, cuja autenticidade ainda é discutida, do manuscrito do *Libro de Alexandre*, conhecido como *Manuscrito de Paris*, datado do século XV e encontrado em 1888. Todas estas fontes foram publicadas. As referências bibliográficas completas destes textos figuram na bibliografia final.

qualitativo, que se detém no estudo da trajetória de um único personagem, mas porque vamos refletir sobre a educação clerical em Castela Medieval através das "... racionalidades e as estratégias acionadas pelas comunidades, as parentelas, as famílias, os indivíduos" (Chartier, 1994, p. 102). Ou seja, reconstruindo os passos de Gonzalo de Berceo, um caso particular, pretendemos traçar algumas considerações sobre o universo intelectual do clero castelhano no século XIII.

Partimos das seguintes questões: Quem foi Gonzalo de Berceo? Qual era o seu papel na hierarquia eclesiástica castelhana? Em que centros de saber obteve sua formação educacional? A que tipos de conhecimento teve acesso? E, fundamentalmente, a formação intelectual obtida por Gonzalo de Berceo o transformou em um caso limite e singular ou em um indivíduo representativo de um grupo?

Não sabemos o ano exato em que nasceu Gonzalo de Berceo. Porém, a partir das datas presentes nos documentos notariais, Brian Duttan concluiu que este teria nascido por volta de 1195 ou um pouco antes (1978, p.266).

Quanto ao local de seu nascimento, ocorreu em um povoado denominado Berceo,² antiga cidadela fundada pelos romanos, situada no lado oriental da Serra da Demanda, em La Rioja.³

Não possuímos qualquer notícia quanto à sua família. Só podemos afirmar que tinha um irmão, também clérigo, já que ambos figuram como testemunhas, como *clerigos de Berceo*, no documento notarial de 25 de julho de 1242, elaborado no mosteiro de San Millán de la Cogolla, que trata da compra de propriedades em Madriz. (CDRM, IV, n. 142; DLE, n. 94).

Gonzalo de Berceo informa que foi *criado* no Mosteiro de San Millán de la Cogolla,⁴ desde menino: "... en Sant Millán de Suso, fue de niñez *criado*" (VSM 489b grifo meu)⁵ e "... de Sant Millán *criado*, en la merced seo..." (VSD.757b grifo meu).⁶ Segundo Cláudio Garcia Turza (1992, p. 652), o termo *criado* utilizado nos versos acima transcritos possui o

² Conforme o próprio poeta nos indica em VSM 489c: "...Natural de Verceo ond' sant Millán fue nado, ..." (Natural de Berceo, onde S. Millán [ou Emiliano] nasceu). As traduções que figuram nas notas foram feitas pela autora do artigo. Quanto às siglas adotadas, encontram-se indicadas no final do texto.

³ Localizada no centro-norte da Península Ibérica, La Rioja compunha o Reino de Castela desde 1176. Antes, porém, fora terra de celtiberos, romanos e visigodos. No início do século VIII, foi conquistada pelos muçulmanos, passando a constituir a fronteira superior do Al Andalus. Como terra de fronteira entre cristãos e muçulmanos e, posteriormente, entre reinos cristãos, ocupou um importante papel como um dos eixos de articulação peninsular de leste a oeste, cuja principal via era o Caminho Francês para Santiago de Compostela. Desta forma, ali se estabeleceram e conviveram homens de outras regiões ibéricas, bem como de além-Pireneus. Neste sentido, esta região foi consolidando-se como terra de passagem e encruzilhada cultural.

⁴ Por estar situado a um quilômetro e meio do Mosteiro de San Millán de la Cogolla, é provável que as relações entre este cenóbio e os habitantes do povoado de Berceo fossem estreitas, conforme podemos inferir por documentos notariais, como o n. 439 do Cartulario de San Millán de la Cogolla, que trata de doações feitas a este cenóbio por Domingo Nuño de Berceo e suas irmãs, em 1183.

⁵ "...em S. Millán de Suso, fui discípulo desde menino"

⁶ "... de S. Millán aluno, de sua mercê sou..."

mesmo sentido que *criados* presente em Mil 354 e significa discípulos, pupilos, alunos.⁷ Já Martin Alonso (1986, p.812) define *criado* de forma mais ampla: pessoa criada por alguém ou discípulo educado em casa de seu mestre. Combinando as definições propostas por estes dois autores, podemos concluir que nosso poeta não só recebeu educação, como também residiu no mosteiro emilianense.

Apesar de ter sido educado em um mosteiro, Gonzalo de Berceo não se tornou monge, mas seguiu carreira eclesiástica como clérigo secular: na documentação notarial emilianense, figura como diácono em 1221 (JPJ, n. 5 e 6) e *preste*⁸ em 1237 (JPJ, n. 9 e 10). Atuou, ao lado de outros clérigos, inclusive seu irmão, junto à paróquia do povoado de Berceo. Como tal, recebia benefícios e encontrava-se subordinado a um pároco, exercendo todas as atividades comuns aos clérigos: pregar, catequizar, cantar a missa, celebrar a eucaristia, etc.

Ainda que tenha optado pela vida religiosa secular, Gonzalo de Berceo continuou mantendo vínculos estreitos com o Mosteiro de San Millán de la Cogolla, como atestam os documentos notariais elaborados neste cenóbio em que figura como testemunha. Porém, qual era a natureza dessas relações?

Baseado nas notícias presentes no manuscrito de Paris do *Libro de Alexandre*,⁹ Brian Dutton defendeu a hipótese de que Berceo fora notário do abade de San Millán de la Cogolla, Juan Sanchez. Para reforçar sua teoria, aponta que as obras berceanas revelam familiaridade com a linguagem judicial e com as formalidades legais, além de demonstrarem antipatia para com os *merinos*.¹⁰ Para o historiador inglês, o fato de Gonzalo de Berceo ter sido notário explicaria a sua ligação com a vida monástica, apesar de clérigo secular, bem como o acesso aos documentos e à biblioteca do cenóbio emilianense (1968, p. 285).

Porém, nem todos os estudiosos da obra berceana concordam com esta hipótese. Isabel Úria (1981, p. 11), por exemplo, a rejeita totalmente, baseando-se no fato de que a única prova documental apontada por Brian Dutton, a estrofe do *Libro de Alexandre*, é

⁷ Lemos na estrofe 354: "Tenié en essa villa ca era menester, un clérigo escuela de cantar e leer tenié muchos *criados* a letras aprender fijos de bonos omnes qe queriën más valer" (Tinha nesta vila um clérigo, porque era mestre, uma escola de leitura e canto. Tinha muitos *pupilos* para as letras aprender, filhos de homens bons, que mais prestígio queriam) (grifo nosso).

⁸ *Prefte* ou *Preste*, proveniente do latim *presbyter*, era o título dado, em castelhano, do século XII ao XV, para o sacerdote que celebrava a missa cantada assistido pelo diácono e subdiácono, pregava e realizava o sacramento da extrema-unção. (Martin Alonso, 1986, T. 2, p. 1519).

⁹ "Sy queredes saber quien fizo esti ditado, Gonçalvo de Berceo es por nombre clamado, natural de Madriz, en Sant Mylian *criado*, del abat Johan Sanchez notario por nombrado" (Se quiserdes saber quem fez esta composição, é pelo nome de Gonzalo de Berceo chamado, natural de Madriz, em S. Millán educado [ou aluno], do abade Juan Sanchez notário por designação) (Apud Úria Maqua, I., 1981a, p. 10).

¹⁰ "...por end subió al Cielo do non entra merino" (VSD 58d). Os *merinos* eram senhores que governavam em uma província (*merenidad*) ou regiões menores, em nome do Rei, com poderes administrativos e jurídicos. (Gerbet, 1992, p. 396).

proveniente de um manuscrito tardio. Neste sentido, outras respostas foram apresentadas para identificar as relações entre Gonzalo de Berceo e o mosteiro emilianense.

Francisco Rico (1985, p. 145), propondo uma interpretação distinta para o último verso do manuscrito de Paris, destaca que Berceo teria estado a serviço ou fora nomeado por Juan Sanchez, entre 1209 a 1253, para tratar, unicamente, de questões fora do mosteiro, não tendo exercido, necessariamente, a função de notário.

Cátedra também apresenta uma hipótese (1992, p. 940), baseado em três dados: em um cânone do concílio de Valladolid, que ordenava que em todas as igrejas conventuais fossem estabelecidos letrados para pregar e ouvir confissões;¹¹ no fato de Gonzalo de Berceo figurar como testemunha em uma transação comercial feita pelo bispo calagurritano, entre 1220 a 1237, Juan Pérez; e, por fim, no título de *Maestro de Confissión* com o qual nosso poeta é apresentado em um documento notarial (JPJ, n. 13; CDMR, IV, n. 272).

No século XIII, a diocese de Calahorra era uma das maiores e mais importantes da Península Ibérica, já que absorvera os centros episcopais de Alava e Nájera. Nos primeiros anos deste século, esta diocese foi marcada por problemas: durante quatro anos o bispado calagurritano esteve vago em virtude de um cisma que resultou da eleição, por parte do cabido, de dois bispos, que, após inúmeras discussões, foram considerados inválidos pelo Papa. O novo bispo de Calahorra, o já mencionado Juan Pérez, fora escolhido pelo arcebispo de Toledo a pedido do Papa. Este prelado, apesar de figurar como eleito na documentação desde 1220 (CDRM, III, n. 480; CDRM, IV, n. 55), só chegou a ser consagrado em 1227 (CDRM, III, n. 494, 495).

Assim, com a ausência de um bispo consagrado à frente da diocese, foram constantes as intromissões dos leigos em questões eclesiais, tomando posse de bens e benefícios episcopais; o bispado perdeu ou teve a suspensão de diversos direitos e privilégios; ocorreram inúmeras irregularidades canônicas; o bispo não foi reconhecido oficialmente por parte dos reis de Castela e Navarra e brotou uma revolta popular contra o senhorio jurisdicional do bispo.¹²

Diante de tantos problemas, o bispo Juan Pérez buscou apoio no papado, a fim de reorganizar a diocese. Engajou-se na Reforma Eclesiástica: participou do citado Concílio de Valladolid, realizado em 1228, sob a direção de João de Abeville, legado papal, com o objetivo de introduzir as resoluções do IV Concílio de Latrão na Igreja

¹¹ “...establecemos que en todas las iglesias conventuales por el bispo sea escogido uno de los maes idóneos e maes letrados que hi fueren para predicar e oír las confesiones generalmente” (Establecemos que, em todas as igrejas conventuais, seja escolhido, pelo bispo, um dos mais idóneos e mais letrados para pregar e ouvir as confissões em geral) (ES, 1781, T. 36, p. 217).

¹² Em razão do grande número de documentos preservados, é possível reconstruir grande parte dos acontecimentos do bispado de Calahorra no período em que Juan Pérez foi bispo. Dentre eles, apontamos, especialmente, o editado em CDRM, III, n. 488. Trata-se de uma carta na qual o bispo elabora uma síntese de todos os problemas enfrentados pela diocese. Para as transações econômicas realizadas por Juan Pérez: neste período, seu relacionamento com o papa, o cabido, os reis de Castela e senhores leigos ver CDRM, III, n. 484, 491, 492, 494, 495, 497, 501 bis, 503, 505 bis, 506, 508; CDRM, IV, n. 91, 92.

Ibérica¹³, e procurou divulgar e aplicar tais resoluções em sua diocese.¹⁴

Neste sentido, Cátedra defende que Juan Pérez, um bispo comprometido com o papado e a reforma eclesiástica, poderia ter ordenado Gonzalo de Berceo ao sacerdócio e tê-lo instituído, como propõe o cânone de Valladolid, para pregar e ouvir confissões no mosteiro de San Millán de la Cogolla.

Apontamos, ainda, outras duas hipóteses. Durante a Idade Média, nos mosteiros e nas paróquias existiam escolas que estavam voltadas para a instrução de clérigos e leigos. Como em alguns casos os clérigos seculares acumulavam funções e benefícios eclesiásticos com outras atividades, a fim de aumentar suas rendas, e como Gonzalo se apresenta como *maestro*,¹⁵ defendemos que este atuou não só como sacerdote na paróquia de Berceo, mas também como professor junto à escola do Mosteiro de San Millán de la Cogolla.¹⁶

E, por fim, acrescentamos uma última possibilidade, que, aliás, não exclui as formulações anteriores. Gonzalo de Berceo, como já assinalamos, além de clérigo secular foi poeta. Segundo Brian Dutton (1984, p.179-180), com exceção das obras doutrinárias, todos os demais poemas berceanos apresentam temáticas em estreita ligação com o cenóbio emilianense: Millán, segundo a tradição, fora o fundador do mosteiro emilianense no século VI; Oria foi emparedada deste mesmo mosteiro no século XI; Domingo, o reformador do Mosteiro de Silos, fora monge e prior do cenóbio de la Cogolla no século XI;¹⁷ Lorenzo, martirizado durante a perseguição aos cristãos sob Décio, em meados do século III, foi homenageado por Millán, que deu o seu nome a uma montanha onde viveu como eremita;¹⁸

¹³ João de Abeville foi enviado à Península Ibérica treze anos após a realização do IV Concílio de Latrão. Durante sua estada, celebrou vários concílios, provavelmente um em cada província eclesiástica. Entretanto, só foram preservadas cópias tardias das atas de duas dessas assembléias: o de Valladolid, de 1228, e o de Lérida, realizado em 1229.

¹⁴ Segundo é possível ler ao final das Atas do Sinodo Calagurritano de 1240, provavelmente foi realizado, durante o governo episcopal de Juan Pérez, ao menos uma assembléia local com esse objetivo: "estas constituciones que Nos feciemos, e las otras que fizo el Obispo don Peréz..." (estas constituições que nós fizemos e as outras que fez o bispo D. Peréz...) (grifo nosso). (Bujanda, F., 1946, p.127). Este esforço pela organização eclesiástica do episcopado calagurritano, sob inspiração papal, manteve-se por todo o século XIII, como é possível constatar através dos cânones dos sinodos realizados nesta diocese durante este século.

¹⁵ Mil 2a.: "Yo, maestro Gonçalvo de Verceo, " (Eu, mestre Gonzalo de Berceo). O termo castelhano Maestro procede do latim *magister* e, segundo Martin Alonso, entre os séculos XII e XV, foi empregado para denominar os indivíduos que ensinavam uma ciência, arte ou ofício. (1986, T2, p. 1336).

¹⁶ Como já assinalamos na nota 4, Berceo ficava a um quilômetro e meio do Mosteiro de San Millán de la Cogolla.

¹⁷ Além disso, o Mosteiro de San Millán de la Cogolla possuía uma Carta de Hermandad com o mosteiro silense, firmada em 1190 e confirmada em 1236.

¹⁸ Esta informação está presente em uma nota do ms. F, do século XIV, como referência a VSM 57.

quanto às obras marianas, estariam relacionadas à Igreja de San Millán de Yuso, dedicada à Virgem.

O mosteiro de San Millán de la Cogolla começou a apresentar sinais de crise no fim do século XII, uma vez que, dentre outros fatores, as doações decresceram e foram constantes os litígios contra o episcopado calagurritano. Como ocorrera com outros mosteiros riojanos, deixou de ter o monopólio enquanto centro intelectual, local de peregrinação, na organização da produção e na prática da assistência. Assim, além de uma crise econômica, o mosteiro emilianense sofria de uma crise de identidade na primeira metade do século XIII.

Com base nesses dados, inferimos que Gonzalo de Berceo poderia ter sido contratado pela comunidade cenobítica emilianense para compor poemas que estimulassem peregrinações e doações ao mosteiro, bem como recordariam os anos de glória desta instituição. Nosso clérigo-poeta, portanto, teria atuado como uma espécie de propagador desta casa monástica.

Seja como notário, *Maestro Confessor*, professor ou até poeta pago para louvar o mosteiro por intermédio de seus versos, incontestavelmente, Gonzalo de Berceo atuou junto ao cenóbio emilianense. O que nos interessa realçar, porém, é que para exercer qualquer uma dessas atividades era requerida uma formação intelectual que ultrapassasse o nível elementar.

Mesmo dedicando-se à vida religiosa, Gonzalo de Berceo tornou-se conhecido não por suas tarefas como sacerdote ou por suas atividades junto ao mosteiro emilianense, mas por ter sido o primeiro autor a escrever em castelhano possível de ser localizado historicamente. Compôs: *Vida de San Millán de la Cogolla*, *Vida de Santo Domingo de Silos*, *Vida de Santa Oria*, *Martírio de San Lorenzo*, *Milagros de Nuestra Señora*, *Loores de Nuestra Señora*, *El Duelo que hizo la Virgen*, *El Sacrificio de la Misa*, *Los Signos del Juicio Final* e três hinos - dedicados a Jesus, ao Espírito Santo e à Virgem.¹⁹

Estas obras estão redigidas em castelhano, tomando por base fontes escritas, especialmente latinas.²⁰ Estão organizadas em estrofes de quatro versos de quatorze sílabas,

¹⁹ Há notícias de outras obras escritas por Berceo - *Historia de Valvanera*, *Traslación de San Felices*, *Traslación de las reliquias de San Millán*, *Vida de San Vicente Levita* e *Traslación de los mártires de Arlanza* - como não há nenhum manuscrito preservado destas obras, torna-se impossível elaborar qualquer hipótese sobre as datas de composição, forma e conteúdo das mesmas. Em virtude da última estrofe do Manuscrito de Paris, transcrita na nota 8, também atribui-se a Gonzalo de Berceo a autoria do *Libro de Alexandre*.

²⁰ A *Vita Beati Emilianii*, de Bráulio de Zaragoza, o *Privilegio latino dos Votos de San Millán* e o *Liber Miraculum* do monge emilianense Fernandus são as principais fontes da VSM; a *Vita Beati Dominici*, de Grimaldus, é a fonte de VSD; a *Vita Beatae Aureae*, hoje desaparecida, foi a fonte da VSO; no tocante ao relatos dos milagres, *Mil é tributária do Manuscrito Thott, 128*, da Biblioteca Real de Copenhague. As fontes escritas dos demais poemas berceanos ainda são objeto de estudo e discussão.

²¹ Um hemistiquio é a metade de um verso.

divididos em hemistíquios simétricos,²¹ com acento rítmico na sexta sílaba e rima consoante, conhecidas como *cuaderna via* ou *tetrásforo alexandrino*. Nestes poemas foram utilizadas inúmeras técnicas literárias recomendadas pelos retóricos medievais, tais como a tipologia, a metáfora, a símile e a anáfora. Estes textos também desvelam que o autor possuía conhecimentos musicais, bíblicos, doutrinários, jurídicos e hagiográficos.

Contudo, onde Gonzalo de Berceo obteve os conhecimentos que permitiram a elaboração e estão presentes em seus poemas? A seguir, vamos reconstruir as principais etapas da formação intelectual de nossa personagem.

Como já assinalamos no item anterior, Gonzalo de Berceo foi criado no Mosteiro de San Millán de la Cogolla. Não conhecemos as circunstâncias que o levaram a ser educado ali desde menino: fora acolhido pelos monges emilianenses por ter se tornado órfão? Foi um oblato, isto é, uma criança dedicada ao mosteiro? Provinha de uma família de posses²² e, portanto, pôde dedicar-se aos estudos? Embora nos faltam dados para conclusões mais concretas, independente dos eventos que motivaram a educação de Gonzalo de Berceo no cenóbio de la Cogolla, sabemos, com certeza, que foi ali que iniciou sua formação intelectual.

San Millán de la Cogolla, por sua riqueza e localização estratégica, foi um "... punto de encuentro de gentes, textos y costumbres de las distintas regiones " (Díaz y Díaz, 1991, p.155). Ali se estabeleceram monges provenientes de Leão, Castela, Pireneus, além-Pirenaicos e das regiões sob controle muçulmano. Também era um centro de peregrinação, já que abrigava o túmulo do patrono de Castela, e de assistência aos viajantes e necessitados em geral. Assim, este mosteiro foi um espaço privilegiado na recepção e transmissão de idéias. Como muitos outros mosteiros da Europa Ocidental, possuía uma escola, um *scriptorium* - onde eram copiados e produzidos manuscritos - e uma biblioteca.²³

A escola atendia tanto aos monges quanto aos meninos que eram candidatos à vida monástica na *schola interior claustris*, bem como aos leigos, na *schola exterior*. Nelas estudavam as chamadas Artes Liberais: o *trivium*, que compreendia a gramática, a retórica e a dialética, e o *quadrivium*, integrado pela aritmética, geometria, astronomia e música. Também refletiam sobre a Bíblia, os textos patrísticos, as hagiografias, bem como sobre textos de gramática e retórica da antiguidade. O objetivo era desenvolver o raciocínio e a arte de falar, aprender a ler e escrever em latim, a contar, a calcular datas, além dos rudimentos

²² Nos documentos notariais nos quais Gonzalo de Berceo é citado ou figura como testemunha é apresentado com o título de Don. Segundo Martin Alonso, o termo Don foi usado nos séculos XIII e XIV como "...título honorífico y de dignidad, que antepuesto solamente al nombre proprio, no al apellido, se daba a muy pocos." Em um primeiro momento, este título foi utilizado para a primeira nobreza, posteriormente, para todos os nobres e, finalmente, para qualquer pessoa considerada "...bem portada". Nos documentos nos quais Gonzalo de Berceo é apresentado, nem todos os que firmam como testemunha recebem o título de Don. Sendo um título honorífico de distinção, poderemos supor que Gonzalo de Berceo provinha de uma família nobre, ou, ao menos, de posses. (MARTIN ALONSO, 1986, T. 2, p. 969)

²³ Sobre a atividade intelectual nos mosteiros castelhanos, incluindo o emilianense ver FRAZÃO DA SILVA, A.C.L. Reflexões acerca da formação intelectual e dos centros de ensino em Castela Medieval. In: MALEVAL, M. A .T. (org.) Atualizações da Idade Média. Rio de Janeiro: UERJ-Ágora da Ilha, 2000, p. 109-124.

da geometria e da música, dando especial destaque à métrica.

O método de ensino baseava-se na leitura, discussão e memorização. Os alunos realizavam anotações em forma de *glosas*, *loci communes* e *reportationes*. As aulas eram divididas em três etapas: a *lectio*, quando o mestre realizava a leitura de um texto bíblico, patrístico ou clássico e os comentava; as *quaestiones*, em que eram feitas perguntas ao professor, e a *disputatio*, quando professores e alunos debatiam diversas questões. Seguiam-se exercícios de memorização e escritos - *o pensa*.

Na biblioteca eram encontrados os livros que serviam de base para os estudos escolares e elevação intelectual e espiritual dos monges. A partir das obras que nos foram preservadas, é possível reconstruir o acervo da biblioteca emilianense, que pode ser classificado em cinco grupos básicos: obras bíblicas, incluindo aí não só Bíblias, mas também comentários de textos bíblicos; obras litúrgicas; textos de caráter histórico; obras de caráter jurídico e, por fim, textos de disciplina e espiritualidade monásticas.²⁴ No século XIII, momento em que Gonzalo de Berceo foi educado no cenóbio emilianense, este acervo, como o das demais bibliotecas monásticas hispânicas, mantinha como traço marcante o conservadorismo, demonstrando uma grande fidelidade para com a tradição visigótica e a escassa penetração de obras relacionadas ao direito canônico ou à filosofia aristotélica.

Muitos dos livros encontrados na biblioteca do Mosteiro de la Cogolla eram elaborados no *scriptorium* deste cenóbio. Ali eram preparados os pergaminhos, realizavam-se cópias e ilustrações.²⁵ Nos grandes mosteiros, como o de San Millán de la Cogolla, os manuscritos eram produzidos por equipes com pessoal especializado. Em sua maioria, os copistas e iluminadores eram os monges. As cópias eram feitas dentro de uma certa margem de autonomia: muitos copistas incluíam ou não as notas de seu modelo, redigiam colofões ao final, incluíam glosas para auxiliar o leitor, mudavam a ordem dos textos copiados ou introduziam elementos novos em vista dos manuscritos-modelo.

É bem verdade que no início do século XIII o Mosteiro de San Millán de la Cogolla já não possuía o esplendor e o caráter protagonista dos séculos anteriores, porém, Gonzalo de Berceo, ao manter contatos com a vida monástica riojana, foi receptor de uma longa tradição cultural, síntese de diversos influxos. No cenóbio emilianense foi educado, tendo sido, portanto, instruído nas Artes Liberais; pôde ter acesso a inúmeros livros que, direta ou indiretamente, influenciaram a sua visão de mundo, e conheceu as tradições e a memória do período de glória deste grande cenóbio.

Entretanto, para escrever seus poemas, nosso autor empregou maiores conhecimentos do que a sua formação monástica o dotara. Como entre 1222 a 1237 Gonzalo de Berceo não figura

²⁴ Em sua obra *Libros y librerías en La Rioja altomedieval*, Díaz y Díaz apresenta uma reconstrução do acervo da biblioteca emilianense (DÍAZ Y DÍAZ, 1991, p. 322-332)

²⁵ Cada *scriptorium* desenvolvia um estilo próprio de preparar e copiar os livros que lhe davam uma marca particular. Sobre o estilo emilianense, ver MENÉNDEZ PIDAL, R. "Sobre el escritorio emilianense". *Boletín de la Real Academia de la Historia*, 1958, p. 7-19.

²⁶ Faz-se importante recordar que em 1221 Gonzalo de Berceo já era diácono e, portanto, já pertencia ao clero riojano.

como testemunha em nenhum documento emilianense, podemos inferir que esteve ausente de sua paróquia,²⁶ provavelmente completando a sua formação intelectual, adquirindo novos conhecimentos técnicos. Mas onde teria estado?

As obras de Gonzalo de Berceo apresentam grandes semelhanças formais com um conjunto de textos literários castelhanos contemporâneos, conhecidos como obras de *Mester de Clerecia*,²⁷ especialmente com as da primeira fase: *Livro de Alexandre*; *Libro de Apolonio* e o *Poema de Fernan González*.

Esta unidade formal dos poemas demonstra, segundo Isabel Úria (1981, p. 179-188), que estes foram fruto da aplicação de uma técnica que não foi desenvolvida por um único poeta, ou ainda por diversos poetas isolados. Logo, a semelhança entre as obras não seria uma mera coincidência. Por outro lado, a técnica usada nestes poemas não poderia ser transmitida unicamente através dos textos, já que estes não revelam, por si mesmos, todos os princípios e regras utilizadas em sua composição.²⁸ Neste sentido, conclui que seus redatores aprenderam esta técnica em um mesmo local, durante a primeira metade do século XIII.

Ainda segundo Isabel Úria, seria improvável que esta técnica poética tivesse se desenvolvido em diversas escolas catedralescas e monásticas do Norte da Península ibérica e que, em todos estes centros, esta técnica sofresse as mesmas transformações. A autora conclui: "...nuestros poemas no solo constituyen una unidad técnica, sino, que suponen, además, una unidad de escuela en el sentido riguroso de la palabra." (1981b, p. 188). Mas, que centro ou escola seria este?

Isabel Úria (1981b, p. 188), Menéndez Peláez (1984, p. 35), Aguadé Nieto (1994, p.164) e Francisco Rico (1985, p.8-19) propõem que esta "... escuela poética pudo muy bien desarrollarse en la entonces recién fundada Universidad palentina" (Úria, 1981b, p. 188).

De acordo com estudos recentes de Adeline Rucquoi, publicados em 1998, o *studium* de Palência, provavelmente derivado da escola episcopal ali existente, já se

²⁷ O termo *Mester de Clerecia* provém da estrofe 2 do *Libro de Alexandre*: "*Mester traygo feroso non es de joglaria mester es sen pecado ca es de clerecia: falar curso rimado por la cuaderna via a sillavas cuntadas, ca es grant maestria*" (*Arte bonita trago, não é de jogral, é arte sem pecado porque é de clérigos, falar em curso ritmado, pela cuaderna via, com sílabas contadas porque é grande habilidade*). No século XIX foram denominados como poemas do *Mester de Clerecia* àqueles escritos em *cuaderna via*, produzidos entre os séculos XIII e XIV. Posteriormente, ampliou-se a definição para acolher todas as obras de caráter culto produzidas neste período, seja pela temática tratada e/ou pela forma e/ou pelo uso de fontes escritas. Atualmente, são classificados como poemas do *Mester de Clerecia* um grupo heterogêneo de obras: *La razón de amor*, *Disputa de Elena e Maria*, *O Poema de Fernan González*, *Ay Jerusalém*, dentre outras.

²⁸ As obras da primeira fase do *Mester de Clerecia* possuem pontos comuns. Foram escritas em Castela, na primeira metade do século XIII, utilizando-se da *cuaderna via* e aplicando recursos teóricos presentes nos manuais de *Ars*. Baseavam-se em fontes escritas, de caráter culto. Possuíam objetivos didáticos, apresentam cultismos e semi-cultismos, fazem o uso obrigatório da dialefa, pronúncia e cômputo independente das vogais de palavras distintas em contato, e apresentam versos isossilábicos, que são frutos da segmentação dos versos provocada pela inversão, e hipérbato dos elementos da frase e do ritmo acentuado pela pronúncia das sílabas.

encontrava em pleno vigor desde fins do século XII. Neste centro escolar desenvolveram-se estudos de Direito e das Sete Artes Liberais. Após um período de crise, que se seguiu à morte de Afonso VIII, a universidade palentina foi refundada pelo bispo Don Tello Téllez de Meneses, no início do século XIII. Esta nova fundação inspirou-se no modelo parisiense.

Conforme apontam os documentos, no *studium generalia* de Palência existiam quatro cátedras: Teologia, Direito Canônico, Lógica e Artes (Gramática). Dentre todas as cátedras, os estudos de Gramática, com grande influência francesa e catalã, ganharam maior destaque e implicavam no estudo do *trivium*, do latim e, sobretudo, da prosódia.²⁹ Revelam-nos os livros utilizados nesta universidade que foram conservados: um formulário notarial, com documentos dos anos de 1220 a 1226, que apresentam o *Alexandreis*, de Gautier de Chatillon - modelo e fonte para o *Livro de Alexandre* -, como um dos livros estudados na universidade; o *Verbiginale*, tratado de morfologia verbal e prosódia, escrito em dois mil versos por volta de 1215 a 1220, por Pedro de Blois, mestre de Chartres e dedicado a D. Tello; o *Serviolus* ou *Opusculum Servioli*, outro manual de prosódia, em versos; o *Ars Dictandi* palentino, que reunia um conjunto de 39 modelos de cartas, cujo conteúdo reflete fielmente a teoria dos dictadores de Órleans; e um sumário de prosódia.

Estes estudos de Gramática visavam, tal como na Itália, a “la rhétorique plutôt que la dialectique” (Rucquoi, 1998a, p. 745). Seu objetivo era bem pragmático e estava relacionado ao desenvolvimento do Direito. Mais do que servir como instrumento para a busca da “verdade”, a Gramática deveria estar a serviço da moral e do bem comum.

Faz-se importante também sublinhar que a Gramática Latina figura como principal disciplina nos cânones dos III e IV Concílio de Latrão. Soto Rábanos, no artigo já mencionado, afirma que esta ênfase no estudo do latim também foi ressaltada pelo legado papal João de Abeville no Concílio de Valladolid. Aprender a falar latim seria uma exigência mínima imposta pelo legado, que estava ciente das dificuldades do clero hispano (1996, p. 265). Tal atenção dedicada ao estudo do Latim e da Gramática objetivava, sobretudo, melhor aparelhar os clérigos no conhecimento das escrituras e, fundamentalmente, na transmissão das verdades da fé aos fiéis.

A Universidade de Palência foi, portanto, um importante centro intelectual, que, por volta do início do século XIII, floresceu no Norte da Península Ibérica, sob influência francesa e com dimensão europeia, cujos protagonistas - com uma preparação intelectual distinta da recebida nos centros monásticos e da qual eram conscientes e se orgulhavam - utilizaram uma nova forma de versificação como um manifesto de um inovador tipo de saber, o universitário.

Segundo Úria, nesta escola foi escrito o *Libro de Alexandre*, a primeira obra em castelhano utilizando a *nueva maestría*, por volta de 1220-1230 (1981b, p. 14-16). Este poema seria fruto de um trabalho de equipe, tendo à frente um diretor que teria planejado a obra, organizado o trabalho e dirigido sua confecção. A técnica utilizada para a elaboração de textos em língua vernácula, completamente inovadora na Península Ibérica, tinha como

²⁹ A prosódia, para os gramáticos medievais, era o estudo da pronúncia das palavras.

ponto de partida uma fonte básica à qual eram incorporadas diversas outras fontes, criando assim uma obra de estrutura complexa, mas com grande unidade.

Não foram preservados muitos documentos que permitam reconstruir, de forma mais completa, a história desta universidade. De qualquer modo, sabemos que seus momentos de esplendor foram os períodos de 1215 a 1217 e, posteriormente, 1220 a 1225. Em meados do século XIII, acima de tudo por falta de recursos materiais para sua manutenção, esta universidade extinguiu-se³⁰ apesar do apoio papal, que assegurou o sustento desta universidade através da concessão das terças eclesiásticas, e de seu legado, João de Abeville, que, no Concílio de Valladolid, instituiu licenças e bolsas de estudos para os que desejassem estudar. Segundo os cânones deste concílio, todos os clérigos deveriam aprender o Latim, com exceção dos mais velhos. Para tanto, seriam agraciados com bolsas de estudo por um período mínimo de três anos. Os clérigos só poderiam ser consagrados às ordens maiores ou receberem benefícios eclesiásticos após aprenderem esta língua.³¹ Como a cidade de Palência estava situada no centro do Reino de Castela e enfatizava os estudos de Gramática, é possível que muitos clérigos tenham decidido realizar, ali, seus estudos.

Gonzalo de Berceo teria estudado nesta universidade? Como já assinalamos acima, a técnica que permitiu a elaboração dos poemas da primeira fase do *Mester de Clerecia*, incluindo os textos berceanos, não surgiu no meio monástico, mas sim no universitário e urbano e estava intimamente ligada ao novo modelo de clérigo culto.

Estes novos intelectuais tinham como objetivo obter e difundir o saber, ao mesmo tempo que ansiavam pela fama e pelo dinheiro. Diferentes dos monges, estes clérigos letrados não se isolavam: estudavam, ensinavam e trabalhavam no mundo. Também possuíam uma relação diversa com os livros, uma vez que não se preocupavam somente em preservá-los, mas os traduziam, comentavam, discutiam. Desejavam não só aprender, mas também partilhar o que aprendiam. Em virtude dos seus conhecimentos, seja em Direito, Teologia, Filosofia ou Gramática, encontravam ocupação junto às chancelarias senhoriais, reais,

³⁰ Além de Palência, foram fundados, na primeira metade do século XIII, o *studium de Salamanca*, por volta de 1218, e o de Valladolid, em 1250.

³¹ “ *Stablecemos, que todos Beneficiados que non saben fablar latin, sacados los viejos, que sean constreñidos que aprendan, et que non les den los Beneficios fasta que sepan fablar latin... que los que non quisieren aprender, non sean ordenados de corona, et non sean de quatro grados fasta que sepan fablar latin ... Otrosi dispensamos com todos aquellos que quisieren estudiar, et aprovechar en Gramatica, que hayan los Beneficios bien et entregamiente en las escuelas, de la fiesta de San Luchas fasta tres años, se hi oviere otros clérigos por que la Iglesia sea servida. Et se fasta este termino non sopieren fablar latin, non hayan los beneficios, fasta que emienden la su negligencia por estudio, et fablen latin” (Estabelecemos, que todos os beneficiados que não saibam falar latim, com exceção dos velhos, que sejam obrigados a aprender, e que não lhes dêem os benefícios até que saibam falar latim... que os que não quiserem aprender, não sejam ordenados de tonsura, e não sejam de quarto grau até que saiba falar latim ... Assim, dispensamos a todos aqueles que quiserem estudar, e façam progressos [proveitem] em Gramática, que tenham os benefícios bem e integralmente nas escolas, da festa de S. Lucas até três anos, se houver outros clérigos pelos quais a Igreja seja servida. E se até este término não souberem falar latim, não tenham os benefícios, até que reparem sua negligência pelo estudo e falem latim) (ES, 1781, T. 36, p. 217-218).*

monásticas e episcopais e, através destas funções, ascendiam socialmente.

Francisco Rico aponta para a dualidade que marcava estes novos clérigos letrados. Ao mesmo tempo em que se empenhavam para ser compreendidos, ostentavam e se orgulhavam de seu saber. Os religiosos que não partilhavam de seus conhecimentos eram vistos, muitas vezes, com desprezo. Um dos milagres narrados por Gonzalo de Berceo, na obra *Mil*, é ilustrativo deste fenômeno. Trata-se do milagre nove, que apresenta um *clérigo ignorante*: “Era un simple clérigo pobre de clerecía, / dicié cutiano missa de la Sancta María, non sabié decir otra, diciéla cada día, / más la sabié por uso que por sabiduría / Fo est missacantano al bispo acusado/ que era idiōta, mal clérigo provado...(Mil 220, 221 ab).³²

Estes versos berceanos revelam e sintetizam as críticas dirigidas aos clérigos não letrados: eram pobres de conhecimentos; cantavam as missas de memória, muitas vezes sem ter consciência do que diziam; em alguns casos, só sabiam uma única missa, que repetiam infinitamente; por sua pouca instrução eram considerados mal clérigos e, por isso, deveriam ser repreendidos pelos bispos. Gonzalo de Berceo, portanto, não só dominava as técnicas da *cuaderna via*, bem como partilhava do “espírito” deste grupo de clérigos universitários.

Para Brian Dutton (1964, p. 12), Isabel Úria (1981a, p. 12) e Menéndez Peláez (1984, p. 36), Gonzalo de Berceo estudou em Palência devido às evidências presentes nas obras berceanas: o uso da *cuaderna via*; os seus conhecimentos jurídicos; as referências irônicas a D. Tello, como se este fosse um íntimo conhecido (Mil 325); bem como aos dados que apresenta sobre a cidade de Palência (VSD 462ab).

Yndurain nega a educação palentina de Berceo, baseado no fato de que este não faz propaganda de sua formação universitária, destacando somente a educação obtida no Mosteiro de San Millán de la Cogolla (1976, p. 5). Faz-se importante ressaltar que o poeta só nos informa sobre sua educação no mosteiro emilianense em duas de suas obras - *VSM* e *VSD* - em que apresenta a biografia de indivíduos relacionados diretamente àquele cenóbio. Gonzalo de Berceo não poderia ter destacado esta informação pessoal somente porque desejava engrandecer os mosteiros com suas obras ou, ainda, para demonstrar sua identificação com os santos biografados? Não acreditamos que a ausência de referências sobre seus estudos em Palência seja um argumento consistente para negar a formação universitária palentina de nosso poeta.

Francisco Rico apresenta uma posição intermediária. Como não há provas diretas de que Gonzalo de Berceo estudou em Palência, acredita que o poeta poderia ter tido acesso às técnicas do *Mester de Clerecía* por intermédio de livros ou de estudantes e mestres que passaram por esta universidade. Conclui, porém, que este autor riojano possuía

³² “Era un simples clérigo, pobre intelectualmente. Dizia todo o dia a missa de Santa Maria. Não sabia dizer outra, dizia-a todo o dia. A sabia mais por hábito do que por sabedoria. O recitador da missa foi acusado ao bispo de ser idiota e mal clérigo”.

³³ Esta expressão relaciona-se com o uso da *cuaderna via* para a composição de poemas em castelhano, que, segundo Francisco Rico, possuíam, no século XIII, caráter inovador e até experimental (1985, p. 147, nota 115)

a cultura dos *scolares clereci* (1985, p.-143). Se Gonzalo não estudou na universidade palentina, onde entrou em contato com a *nueva maestria*?³³

Além das escolas monásticas, paroquiais e dos Estudos Gerais, no Reino de Castela também existiam centros de saber ligados às catedrais. Assim como as nascentes universidades, estas escolas eram urbanas e apresentavam inovações diante dos estudos desenvolvidos nos mosteiros, voltados, fundamentalmente, para o cultivo da espiritualidade ascética. Se Gonzalo de Berceo não estudou em Palência, poderia ter dito acesso aos novos saberes em uma escola catedralesca.

Nas escolas catedralescas, tal como nas nascentes universidades, a ênfase recaía no estudos de Direito Canônico, Gramática, Teologia e Filosofia. Esta renovação dos conteúdos estava relacionada a questões muito práticas: a consolidação do poder episcopal e a obtenção de benefícios eclesiásticos e rendas. Para tanto, era necessário preparar clérigos que pudessem lutar e garantir, juridicamente, os direitos das dioceses frente aos seus opositores, em especial, o clero regular e os leigos.

Assim como ocorria em outras dioceses hispanas, no bispado calagurritano existia uma escola catedralesca, um *scriptorium* e uma biblioteca, que foram fundados durante o século XII. Eram dirigidos pelo *magister*, membro do cabido, e estava submetida ao bispo, atendendo a clérigos e estudantes pobres. Apesar de não possuímos informações diretas sobre esta escola, graças às atas dos sínodos calagurritanos do século XIII, sabemos que a educação foi uma preocupação constante de seus bispos, atentos à formação intelectual dos clérigos, à pastoral e catequese dos fiéis. O próprio crescimento da Escola de Calahorra, comparada a Bolonha e Paris (Bujanda, 1946, p.124), sinaliza, ao menos, um crescimento numérico dos alunos.

Como sacerdote desta diocese, Gonzalo de Berceo foi, certamente, motivado a completar seus estudos monásticos. Sem dúvida, como as obras berceanas comprovam, nosso clérigo-poeta adquiriu novos conhecimentos, cultivados nas escolas urbanas. Não possuímos, contudo, documentos diretos que indiquem onde nosso personagem estudou. Como já assinalamos, nem todos os autores concordam com sua formação universitária palentina. Assim, perguntamos: Onde, além do Estudo Geral de Palência, Berceo poderia ter complementado seus estudos?

Como assinalamos, Gonzalo de Berceo não figura na documentação emilianense por cerca de 15 anos, de 1223 a 1238. Neste período, sabemos que esteve em Bañares, ao lado do bispo calagurritano Juan Pérez, em 1228. Durante este tempo, o poeta poderia ter estado viajando, chegando talvez até Roma, como sugeriu Cátedra (1992, p. 939), ou estudando em Palência, Calahorra ou, ainda, Paris. Como não possuímos a documentação, não podemos ir além de conjecturas... A seguir, apresentamos três hipóteses.

Em primeiro lugar, se aceitarmos a possibilidade proposta por Rico, apresentada no item anterior, de que Berceo teria conhecido a arte da clerecia indiretamente, podemos supor que este teria estudado na própria escola catedralesca de Calahorra. Neste sentido, teria conhecido a nova técnica por meio de um aluno ou professor proveniente de Palência. Afinal, Berceo encontrava-se junto a Juan Pérez, bispo calagurritano, em 1228. Além disso, mesmo seguindo e dominando as técnicas do *Mester de Clerecia*, aplicou-as com um estilo

próprio: suas obras são as únicas que apresentam referências pessoais do autor e incorporam novos traços formais, tais como a forma de enlaçamento da estrofe, o uso de diminutivos, as intromissões constantes do autor e narrador e quanto ao vocabulário.

Podemos supor, portanto, que Gonzalo de Berceo entrou em contato com a *cuaderna via* sem ter estado na universidade palentina. Aprendeu a *nueva maestria* e a aplicou, incorporando novos elementos.

Propomos uma segunda hipótese: Berceo poderia ter estudado em Calahorra, mas ter estado durante algum tempo em Palência, talvez a convite do próprio D. Tello, que, como defendeu Solalinde (1922, p. 399), teria conhecido em Silos, ou, ainda, por ordem de Juan Pérez.³⁴

Ainda apontamos uma terceira e última possibilidade: como o próprio Brian Dutton assinala, a primeira obra berceana, *VSM*, foi escrita por volta de 1230 (1976, p. 67-76). Para escrevê-la, Gonzalo de Berceo deveria ter tido à mão diversos manuscritos emilianenses que lhe serviram de fonte. Logo, o poeta já deveria estar mantendo estreitas relações com este mosteiro, ao menos, desde os anos finais da década de vinte.

Possivelmente agraciado com uma bolsa de estudos, Gonzalo de Berceo poderia ter permanecido por algum tempo na Universidade Palência, sem ter chegado a alcançar o grau de Doutor. De 1223 a 1230 somam-se oito anos, o suficiente para cursar a Faculdade de Artes.³⁵ Desta forma, é provável que tenha participado da composição do *Livro de Alexandre*, que, como já assinalamos, segundo Isabel Úria, foi fruto de um trabalho de equipe desenvolvido nesta década.

Posteriormente, nosso poeta teria alcançado uma *licentia docendi* para atuar em seu bispado. Por determinação do III e IV Concílio de Latrão, era permitido ao *magister scholae* conferir *licentia docendi*, ainda que restrita à diocese a que o novo mestre pertencia. Este novo *magister* passava a atuar nas igrejas paroquiais e conventuais.³⁶ Logo, o título de Mestre que Gonzalo de Berceo ostentava não seria, necessariamente, um título adquirido junto a uma universidade ou Estudo Geral.

Não podemos apresentar conclusões fechadas. Podemos afirmar, contudo, que Berceo conhecia, dominava e cultivou a *nueva maestria* por vários anos. Além disso, era versado em Direito, Gramática e Retórica, dominando diversas técnicas literárias. Todo este

³⁴ Faz-se importante sublinhar que, pelo poder de Magistério, os bispos eram os responsáveis pela vida intelectual da sua diocese.

³⁵ Faz-se importante recordar que a faculdade de Artes, que incluía o estudo da Gramática e da Filosofia, funcionava como uma espécie de curso básico, uma preparação para o estudo do Direito, Medicina ou Teologia.

³⁶ No cânone 18 do III Concílio de Latrão, lemos: "Em cada Igreja Catedral deverá existir um benefício suficiente para a manutenção de um Mestre que ficará encarregado do ensino gratuito dos clérigos desta igreja e dos estudantes pobres...". No cânone 11 do IV Concílio de Latrão esta ordenança é reiterada: "Cada Igreja Catedral deverá assegurar um benefício suficiente para a manutenção de um Mestre que ficará encarregado de ensinar gratuitamente aos clérigos desta igreja e a outros estudantes pobres...".

saber o vincula ao mundo urbano e à educação universitária ou catedralesca.

Na conferência que encerrou o Congresso Internacional *Gonzalo de Berceo ante la crítica atual*, realizado em abril de 1998, Francisco Rico afirmou que Gonzalo de Berceo foi “un excelente y gran poeta, con muy buena formación intelectual, muy superior a la común en su tiempo y en su región...” (1998, p. 62). Devemos concluir, portanto, que nosso clérigo-poeta foi uma figura única?

Como aponta Natalie Zemon Davis, em relação ao seu estudo sobre Martin Guerre, “não me incomoda que seja um caso excepcional, pelo contrário, pois uma disputa fora do comum por vezes desnuda motivações e valores que se diluem na agitação da vida cotidiana” (1987, p. 20). O mesmo afirmamos sobre Gonzalo de Berceo: ainda que a sua formação intelectual tenha sido específica, já que esteve em diferentes centros escolares, manteve contato com saberes diversos e pôde unir a tradição monástica à cultura urbana e universitária, tal como seus poemas o revelam, mediante sua trajetória, podemos traçar algumas considerações de caráter mais geral. Assim, ainda que sua formação intelectual tenha sido ímpar, ele não foi o único homem letrado de seu tempo.

Como Gonzalo de Berceo, outros contemporâneos portavam os títulos de *magister* e *Maestro*. Só na documentação referente à diocese calagurritana, encontramos, dentre outros, Juan Garcia de Agoncillo (CDRM, IV, n. 412), Juan de Préjano (CDRM, I, p. 62), Guillielmus de Soria, Pedro Saluador (CDRM, IV, n. 103), Pedro de Granón, Bernal, Pertri, Arnaldo e Petrus Roderici (CDRM, I, p. 65-67).

Tampouco Gonzalo de Berceo foi o único a conhecer e aplicar a *cuaderna via*. Os autores do *Libro de Alexandre*, *Libro de Apolônio* e do *Poema de Fernan González*, anônimos, também eram homens cultos. Mas a produção intelectual castelhana, na primeira metade do século XIII, não se limitou ao *Mester de Clerecia*. Outros clérigos letrados partilharam os seus saberes por meio de suas obras. Podemos destacar, dentre estes, Rodrigo Jimenez de Rada, autor de *Rerum in Hispania gestarum*; Diego Garcia, que escreveu *Planeta*; Lucas de Tuy, que produziu *Chronicon Mundi* e Pedro Gallego, que compôs uma *Suma Astronómica*.

No conjunto heterogêneo dos clérigos castelhanos, os *scolari clereci* não formavam a grande maioria. Porém, neste reino, existiam muitas bibliotecas e diversas escolas, ainda que diferentes quanto ao objetivo e o tipo de saber ministrado. Além das escolas urbanas – catedralescas e universidades - que se especializavam no estudo do Direito, da Gramática e Filosofia, os mosteiros e as escolas paroquiais, com o seu ensino elementar e tradicional, mantinham-se ativos. Logo, a grande maioria dos clérigos poderia ter acesso a um centro escolar, ainda que não aos mesmos conhecimentos.

O sistema de licenças e concessão de bolsas de estudo aos religiosos e a presença de diversas escolas são evidências de que no seio da Igreja castelhana não só existia uma preocupação com a formação intelectual dos clérigos, mas, sobretudo, iniciativas concretas, em curso no século XIII, para estimular o corpo eclesiástico a instruir-se.

O acesso ao saber tampouco era restrito a um grupo seleta ou ao alto clero, isto é, aos clérigos que ocupavam as maiores dignidades eclesiásticas. O caso de Gonzalo o comprova: era *preste* no pequeno povoado riojano de Berceo e jamais ocupou grandes

cargos na hierarquia eclesial: não foi bispo, arcediano, ou membro do cabido. Entretanto, pôde ampliar seus estudos. Os conhecimentos que adquiriu empregou-os nas atividades literárias, docentes e pastorais em sua paróquia e a serviço do Mosteiro de San Millán de la Cogolla.

Não podemos, contudo, generalizar. É claro que existiam clérigos não letrados em Castela, notadamente entre os que atuavam nas inúmeras igrejas próprias em que o clero paroquial era escolhido pelos poderosos senhores leigos locais, como os Vizcaya, os Lope de Haro, os Cameros e os Díaz. Estes clérigos estavam fora do alcance da vigilante disciplina episcopal, sendo apoiados e fortalecendo os poderes laicos locais que, especialmente na primeira metade do século XIII, rivalizam com os bispos calagurritanos.

Podemos concluir, portanto, que a grande maioria do clero castelhano, durante a plena Idade Média, em especial os que estavam subordinados aos prelados, contavam com diversas escolas, bem como com facilidades institucionais, como licenças e bolsas de estudo, que permitiram e estimularam a muitos religiosos a buscar, ou ampliar, sua formação intelectual, tal como o fez Gonzalo de Berceo.

Siglas e Abreviaturas adotadas neste trabalho:

CDRM - *Colección Diplomática Medieval de La Rioja*

DLE - *Documentos Lingüísticos de España*

ES - *España Sagrada*

JPJ - SAN JOSÉ, J.P.(org.). “*Documentos del convento de San Millán de la Cogolla en los que figura Don Gonzalo de Berceo*”.

Mil - *Milagros de Nuestra Señora*

VSD - *Vida de Santo Domingo de Silos*

VSM - *Vida de San Millán de la Cogolla*

VSO - *Vida de Santa Oria*

FONTES

BUJANDA, F. (org.). “Documentos para la Historia de la Diocesis de Calahorra”. *Berceo*, n.1, 1946, p.121-135.

RUBIO, Ledesma (ed.) *Cartulario de San Millán de la Cogolla (1076 - 1200)*. Zaragoza: Anubar, 1989.

LAMA, I.R.R. (ed.) *Colección Diplomática Medieval de La Rioja*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 1979. 4v.

GONZALO DE BERCEO. *Obra Completa*. Coordinada por Isabel Úria Maqua. Madri: Espasa-Calpe, 1992.

LATERANENSE I, II, III. Estudo e edição crítica por Raimunda Foreville. Vitoria:

Eset, 1972.

LATERANENSE IV. Estudo e edição crítica por Raimunda Foreville. Vitoria: Eset, 1972.

MENÉNDEZ PIDAL, R. (org.). *Documentos Lingüísticos de España*. Madri: Centro de Estudios Históricos, 1919. V.1: Reino de Castilla.

RISCO, M. *España Sagrada*. Madri: Imprenta de Pedro Marín, 1781. T. 36.

SAN JOSÉ, J.P.(org.). "Documentos del convento de San Millán de la Cogolla en los que figura Don Gonzalo de Berceo". *Berceo*, 50, 1959, p. 79 - 93.

BIBLIOGRAFIA

AGUADÉ NIETO, S. "Las universidades y la formación intelectual del clero castellano en la Edad Media". In: *Universidad, cultura y sociedad en la Edad Media*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 1994.

CÁTEDRA, P. M. "Nota introductoria Del Sacrificio de la Misa". In: DE BERCEO, G. *Obra Completa*. Madri: Espasa- Calpe, 1992.

CHARTIER, R. "A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas". In: *Estudos Históricos*, 7, 1994, p.97-113.

DAVIS, N. Z. *O retorno de Martin Guerre*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DÍAZ BODEGAS, P. *La Diócesis de Calahorra y la Calzada en el siglo XIII: la sede, sus obispos e instituciones*. Logroño: Obispado de Calahorra y La Calzada-Logroño, 1995.

DÍAZ Y DÍAZ, C. M.. *Libros y librerías en La Rioja altomedieval*. 2ª ed. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 1991.

DUTTON, B. "A chronology of the works of Gonzalo de Berceo". In: *Medieval Hispanic Studies presented to Rita Hamilton*. Londres: Tamesis Books, 1976.

_____. "Gonzalo de Berceo: unos datos biográficos". In: PIERCE, F, JONES, G. A. (eds). CONGRESO DE HISPANISTAS, 1, s/l, s/d. *Actas...* Oxford: Dolphin Book, 1964. p.249-254.

_____. "La profesión de Gonzalo de Berceo y el manuscrito del Libro de Alexandre". *Berceo*, 80, 1968, p. 285-294.

_____. "Los móviles generales de la obra de Gonzalo de Berceo". In: DE BERCEO, G. *Obras Completas*. Estudo e edição crítica por Brian Dutton. 2 ed. Londres: Tamesis Books, 1984. V. 1: *La Vida de San Millán de la Cogolla*. p. 177-183.

_____. "San Millán de la Cogolla: un esbozo histórico. In: DE BERCEO, G. *Obras Completas*. Estudo e edição crítica por Brian Dutton. 2 ed. Londres: Tamesis Books, 1984. V. 1: *La Vida de San Millán de la Cogolla*. p. xi-xiv.

"FRANCISCO RICO clausuró el Congreso Internacional sobre Berceo." *ABC*, 17/04/

1998, p. 62.

- FRAZÃO DA SILVA, A.C.L. Reflexões acerca da formação intelectual e dos centros de ensino em Castela Medieval. In: MALEVAL, M. A. T. *Atualizações da Idade Média*. Rio de Janeiro: UERJ-Ágora da Ilha, 2000.
- GARCIA TURZA, C. “Problemas textuales en el Mester de Clerecia”. *Bol. de la Asociación Europea de Profesores de Español*, 34-35, 1986, p. 81-89.
- GERBET, M. C. *L’Espagne au moyen âge. VIII-XV siècle*. Paris: Armand Colin, 1992.
- GINZBURG, C. *O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro Perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- HENRIQUEZ UREÑA, P. “La cuaderna vía”. *Revista de Filología Hispánica*, 7, 1945, p. 45-47.
- LINEHAN, P. *La Iglesia Española y el papado en el siglo XIII*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 1975.
- MARTIN ALONSO. *Diccionario Medieval Español. Desde las Glosas Emilianenses y Silenses (s. X) hasta el siglo XV*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 1986. 2 t.
- MENÉNDEZ PELÁEZ, J. “El IV Concilio de Letrán, la Universidad de Palencia y el Mester de Clerecia”. *Studium Ovetense*, 12, 1984, p. 27-39.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. “Sobre el escritorio emilianense”. *Boletín de la Real Academia de la Historia*, 1958, p. 7-19.
- RICO, F. “La clerecia del mester”. *Hispanic Review*, 53, 1985, p. 127-150.
- RUCQUOI, A. “Contribution des studia generalia à la pensée hispanique médiévale”. In: *Pensamiento hispano medieval. Homenaje a D. Horacio Santiago-Otero*. Madri, 1998, p.737-770.
- _____. “La double vie de l’université de Palencia (c.1180-c.1250)”, *Studia Gratiana*, XXIX, 1998, p.723-748.
- SAÍNZ RIPA, E. *Sedes episcopales de La Rioja. Siglos IV-XIII*. Logroño: Diócesis de Calahorra y La Calzada-Logroño, 1994.
- SOLALINDE, A. G. “Gonzalo de Berceo y el obispo Don Tello”. *Revista de Filología Española*, 9, 1922, p. 398-400.
- SOTO RÁBANOS, J. M. “Disposiciones sobre la cultura del clero parroquial en la literatura destinada a la cura de almas. (Siglos XIII- XV)”. *Cuadernos de Historia de España*, 23, 1993, p. 257 - 356.
- ULLMANN, R, BOHNEN, A. *A Universidade. Das origens à Renascença*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.
- ÚRIA MAQUA, I. “Gonzalo de Berceo y el Mester de Clerecia en la nueva perspectiva de la crítica “. *Berceo*, 110-11, 1986, p. 7- 20.
- _____. “Introducción biográfica y crítica”. In: DE BERCEO, G. *Poema de Santa Oria*. Edição crítica de Isabel Úria Maqua. Madri: Castalia, 1981, p. 9-25.
- _____. “Sobre la unidad del mester de clerecia del siglo XIII. Hacia un replanteamiento de la cuestión”. In: GARCIA TURZA, C. (ed.) *JORNADAS DE ESTUDIOS*

BERCEANOS, 3, Logroño, 3 a 5 de dezembro de 1979. *Actas ...* Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 1981. p.179-188.

YNDURAIN, D. "Algunas notas sobre Gonzalo de Berceo y su obra". *Berceo*, 90, 1976, p.3-67.

**HISTÓRIA E MEMÓRIAS DE UMA
CULTURA ESCOLAR CATÓLICA NO
INÍCIO DO SÉCULO XX**

**HISTORY AND MEMORIES FROM A
CATHOLIC SCHOOL CULTURE AT
THE BEGINING OF THE 20TH CENTURY**

Maria Aparecida Junqueira Veiga GAETA*

Resumo: O artigo discorre inicialmente sobre o lugar que o ensino católico possui na educação brasileira. Aponta para as mudanças que ocorreram no cenário escolar, no final do século XIX e início do XX, quando religiosas e padres europeus se incumbiram do ensino de jovens. Dirige-se para estudos sobre a cultura escolar religiosa feminina, discutindo aspectos de uma educação centrada na busca de uma homogeneidade entre os agentes escolares (alunas, docentes e religiosas), visando preparar as moças para um determinado papel social que era o de ser mães “felizes”, de esposas cultas e piedosas. Enfatiza a ideologia política que veiculava subjacente à educação escolar.

This article discourses at first, on the place of the Catholic teaching in the Brazilian education. It points out the changes that occurred in the school scenery, at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, when nuns and European priests were assigned to teach the young individuals. This article also aims at discussing studies on the feminine religious school culture and aspects of an education centered in the search for homogeneity among the schools agents (female students, teaching staff, and nuns) focus on preparing the girls for a specific social role as happy mother, refined and devote wives. It emphasizes the political ideology related to the school education.

Unitermos: Educação, Gênero, Igreja.

Key-Words: History, Education, Identity, Church.

O artigo se move na perspectiva de estudos sobre a educação católica, numa ótica em que questões escolares fazem parte da tessitura das sociedades e das culturas. Procuro inicialmente discutir a expansão e o impacto do ensino confessional católico na educação brasileira no final século XIX e início do XX. Mais tarde, dirijo o olhar para o lugar escolar, discutindo um paradigma religioso dirigido às moças e que encontrou, nas instituições de ensino, agentes para sua objetivação. A idéia é a de identificar maneiras como os discursos educacionais e as práticas pedagógicas foram mediados por valores religiosos, cívicos, nacionais e princípios morais, necessários para consolidar uma nova ordem social que, então, se plasmava no Brasil.

Naquele momento, acreditava que a educação escolarizada era um dos instrumentos civilizatórios possíveis para as regiões em processo de urbanização. Assim, por toda a

Província de São Paulo foram instaladas escolas públicas e privadas, principalmente ligadas ao ensino confessional. Para a cidade de São Paulo os registros apontam que, em 1874, para instrução secundária existiam 19 estabelecimentos particulares para homens, que recebiam 811 alunos, enquanto apenas 05 para mulheres, e que contavam com 51 alunas.

“Relatórios do século XX, publicados pela Diretoria do Ensino Secundário, no ano de 1958, revelam que, naquele ano, havia 3003 escolas (ginásios e colégios). Desse total, 873 constituíam-se em instituições católicas”. (MANOEL, 1996. p.17). Observa-se que, nessa trajetória, as escolas católicas para instrução de crianças e jovens tiveram um peso significativo acompanhando a cultura urbana brasileira.

Vejam os outros números. “Distribuição das escolas católicas segundo as regiões brasileiras: SUDESTE 32,9%, NORDESTE 24,0%, CENTRO-OESTE 8,8%, NORTE 5,6%, SUL 27,8%.” (CERIS, 1996). Os números revelam o impacto que em diferentes espaços o ensino católico imprimiu à história da educação brasileira. Denotam, ainda, a importância de se compreender o lugar confessional católico na sociedade e na cultura brasileira, buscando historicamente suas propostas, seus significados, os saberes produzidos e os múltiplos sentidos deles emanados.

Conquanto esse peso se evidencie, Lourdes Haidar, no livro *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*, enfatizou a carência de pesquisas relacionadas aos colégios católicos, afirmando que somente um estudo minucioso poderá desvelar a historicidade dessas escolas. Para a autora, esse vazio se deve ao fato de que os historiadores da educação pouco se dirigiram a esse universo, especialmente no tocante à instrução feminina, e, nesse caso, zonas de opacidade revestem a questão. Alargando esse pensamento, ressaltamos que as sombras pairam não somente sobre o cotidiano instrucional, mas existem silêncios nas interligações com políticos e com os significantes culturais.

Para se reinterpretar historicamente a cultura educacional católica daquele período, torna-se significativo iluminar seus aspectos simbólicos, as representações sociais e o discurso semiótico que modelou milhares de jovens. É importante, também, estabelecer maneiras com que o ensino feminino foi tratado pela sociedade vigente, buscando as suas interlocuções com outros sujeitos sociais. Assim, é fundamental reconhecer as teias que enredaram as duas esferas convergentes nesse campo cultural, isto é, a educação e a religião, atuando na formação do lugar escolar.

A partir da metade do século XIX o catolicismo brasileiro foi marcado por um processo de transformação, tanto no âmbito doutrinário como no litúrgico. Essas mudanças eclesiais revelaram-se importantes para a educação brasileira, pois elas não se restringiram à esfera religiosa, mas trouxeram em seu bojo uma outra concepção de ensino, de política e de sociedade. Condenavam-se as idéias políticas em voga veiculadas no mundo moderno, consubstanciadas nas práticas liberais, que então se espalhavam pelo mundo ocidental. O temor e o horror de uma nova revolução, tal como se dera na França, onde em nome da democracia liberal padres foram decapitados e a Igreja católica banida de seu lugar oficial, cristalizavam-se em espectros fantasmagóricos a serem combatidos.

“Esse catolicismo, com perfis conservadores, denominado de ultramontanismo, longe de se circunscrever aos espaços públicos se derramou por outros setores sociais e

penetrando pelos poros da vida privada, alojou-se no âmbito familiar e nos espaços educacionais.” (GAETA, 1994) Os agentes clericais entendiam que a educação escolarizada possuía um papel determinante na veiculação e na implementação das mudanças desejadas e, nesse caso, estabeleceram um paradigma escolar que combatia a educação mista, a profissionalização feminina e a limitação da autoridade paterna. Para a consecução dessas propostas as hierarquias, assim empenhadas, convidaram congregações estrangeiras masculinas e femininas para vir ao Brasil e se transformarem em atores das mudanças religiosas nos espaços escolares.

A educação para jovens ganhou, a partir de então, uma dimensão diferenciada, pois a presença de estrangeiros atuantes na esfera escolar provocou uma re-significação nas práticas educativas brasileiras. A antiga cultura de base nacional foi gradativamente substituída por outra, europeizada, representada por amplas camadas populacionais, como mais refinada, e imaginada como emblemática da modernidade. Essa cultura nova, trazida de outro continente e diferenciada dos modelos nacionais recebeu de pronto a adesão das elites que, diante da tradicional desconfiança e da hostilidade em relação ao ensino público, logo desejaram ver seus filhos educados pelos religiosos europeus. Descontentes com os avanços liberais, seculares e racionalistas que penetravam pela esfera doméstica e ameaçados com as propostas revolucionárias, as oligarquias se aliaram à corrente católica ultramontana oferecendo o suporte econômico para a instalação e manutenção das escolas instaladas pelas Ordens religiosas .

Em 1857 foi fundado, em São Paulo, o primeiro colégio católico masculino sob a direção dos padres capuchinhos vindos da província italiana de Trento. Os registros apontam que no final do Império (1889) o colégio possuía quase trezentos alunos. A partir daí logo surgiram outras instituições masculinas. Os padres Jesuítas instalaram duas escolas que foram denominadas Colégio São Luís, sendo uma na cidade de São Paulo, e onde ainda lá se mantém, com grande expressão social-cultural, e outra na cidade de Itu, por onde passaram várias lideranças políticas em nível regional. As escolas jesuíticas foram bastante procuradas pela oligarquia cafeeira, que deixava aos cuidados dos padres a educação dos filhos, em regime de internato

Outras escolas masculinas foram se instalando naquela cidade, no final do século, entre elas o Colégio Arquidiocesano, dirigido pelos Irmãos Maristas, ordem religiosa francesa, e o Ginásio de São Bento, sob a administração dos Beneditinos vindos da Bélgica e da Alemanha.

A preocupação dos educadores católicos com a instrução feminina constituía-se num fato novo na cultura educacional brasileira, pois sabemos que a instrução de mulheres não recebeu a atenção do governo imperial, nem da sociedade vigente, uma vez que, na concepção da época, a elas se reservava o lugar de “esposas e de mães extremosas”. Nesse caso, bastava-lhes um curso elementar, sem aprofundamentos em aritmética ou conhecimentos científicos. Ao concluírem um curso que lhes desse as noções básicas de leitura, de escrita e das operações rudimentares de matemática, considerava-se encerrada a instrução formal das mulheres. Ivan Manoel (1996) enfatizou que, para as camadas mais pobres, essa educação se limitava ainda mais, reduzindo-se às primeiras letras e às prendas

domésticas.

Cabe dizer que esse espelho feminino era amplamente aceito e reproduzido por diferentes correntes religiosas, ou vertentes político-filosóficas que então circulavam pelo país. Manoel cita o discurso do Mestre positivista Teixeira Mendes, que ressalta que o tempo necessário para a educação feminina seria apenas aquele “*de aprender, de modo a exercerem a sua função de mãe de família e o de formadora do homem*”. (idem, p.49).

Nessa concepção o acesso aos níveis superiores de ensino era considerado incompatível com os deveres familiares. A maternidade e a administração doméstica tomavam, então, um estatuto profissional, emergindo a categoria “do lar”.

A prioridade educacional, como se denota, era voltada para o ensino do sexo masculino, efetuado nos Liceus, objetivando a preparação para as Academias de Ensino Superior. Enquanto os homens tinham oportunidades cada vez maiores de se definir por suas profissões e atividades públicas, as mulheres, de forma geral, eram pensadas fora do mundo do trabalho. A disparidade entre a educação de rapazes e a de moças era explícita. Essa desqualificação instrucional era, muitas vezes, deslocada para as diferenças biológicas entre os sexos, constituindo-se em fator determinante para a diferenciação educacional :

“O sistema nervoso (da mulher), muito mais delicado, é envolvido por um tecido celular mais húmido e frouxo.... é assim que vemos, a doçura, a indulgência e submissão, serem as virtudes essenciais desse bello e primoroso filho de Deus: sempre e sempre a intenção do Creador se revelando na organização, nos instintos, pensamentos e sentimentos da mulher”. (Diário de Campinas, Editorial, 30/11/1875. In Ribeiro, p. 59).

Os cuidados em manter as mulheres num universo “protegido”, longe dos “perigos e das tentações” da vida exterior e da influência “corruptora” do meio intelectual constituíram-se numa prática que se manteve por longos anos na cultura brasileira. Um livro de Crônicas escritas por um radialista, que foi bastante divulgado em São Paulo, na década de 1930, enumerava de forma pejorativa as mudanças ocorridas com o comportamento feminino:

“depois veio a guerra, veio a revolução dos costumes, com a emancipação da mulher. Veio “La Garçonne” e com ela vieram os cabelos curtos, o cigarro, os cocktails, o cinema.... e as moças começaram a ler Forel e Freud e todos os malabaristas do pensamento, que lhes revelaram seus recalques e seus desvios.....Depois dessa febre de liberdade de penetrar narrativas proibidas, veio a sede do saber,...mocinhas masculinizadas liam volumes de sociologia e tratados científicos.” (Reis, p. 22)

Observa –se que as oposições quanto à instrução feminina foram profundas e as persistências dessa linhagem cultural tiveram longa trajetória, sendo pontilhadas por recuos

e resistências. Vozes refratárias ao ensino escolar, para as mulheres, quer explícitas, quer simbólicas, permaneceram num tempo cultural de longa duração.

Assim, no começo do século XX, a educação secundária feminina, não se constituindo num projeto governamental, foi logo carreada para as escolas católicas, que assumiram a instrução das filhas das elites e das classes médias emergentes, instalando escolas por todas as províncias brasileiras. Os primeiros ensinamentos recebidos no lar de forma espontânea começaram a ser ampliados, lapidados e consubstanciados num projeto pedagógico que oferecia um caráter de conhecimentos e de formação cívica-moral e religiosa. Uma cartografia semântica europeia começou a nomear os colégios femininos: Colégio Notre Dame des Oiseaux ; Notre Dame de Sion; Boni Consiglio; Sacre Coeur de Marie, Regina Coeli, Stella Maris, Madre Mazzarello, entre outros, substituíram as denominações tradicionais das escolas privadas. Denota-se que uma cultura europeia se adentrava na sociedade paulista pelas portas dos colégios

Foram as Irmãs de São José de Chamberry, de origem francesa, que iniciaram a atuação no setor educacional no Brasil, instalando na cidade de Itu, no interior da província paulista, a primeira rede escolar feminina católica, o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio. Ivan Manoel, estudando essa instituição, afirmou que o método de ensino era o jesuítico, isto é o *ratio studiorum*. As matérias indicadas eram :

“Catecismo, base única de toda boa educação; gramática portuguesa; aritmética, não apenas as 4 operações, mas sistema métrico e decimal e a geometria; geografia e cosmografia; cursos de botânica e história natural, de história sagrada e profana em todos os períodos; de literatura e especialmente o gênero epistolar; francês; italiano; música vocal; piano; desenho; os diversos gêneros de caligrafia e, nos trabalhos manuais, todas as espécies de ponto de meia e de costura, remendos, com tudo o mais que é necessário à ordem e à economia doméstica”. (Manoel, 1996, p. 34).

Além disso, era ministrado o ensino de “*obras de gosto com flores artificiais e todas as espécies de bordados e pontos de tapete*”, registrou Leda Rodrigues num estudo pioneiro sobre a instrução feminina em São Paulo. (1962, p. 203)

Na capital paulista as Irmãs de São José (1880) abriram um Externato, que, segundo Rodrigues,

“era o primeiro a possuir cursos em três secções’: o Primário, com o ensino das primeiras letras, aritmética, doutrina católica, prendas domésticas e noções da língua francesa; o Geral, em que a aluna completava sua educação estudando português, francês, álgebra, geometria, geografia, história geral e do Brasil, educação moral e cívica, religião, música, canto, ginástica e trabalhos manuais e, finalmente, o curso especial à civilização, destinado às alunas que desejavam

aperfeiçoar-se nas línguas francesa, inglesa e italiana e em música, desenho, pintura e bordados”. (Rodrigues, p.211)

Nos colégios católicos o ensino era ministrado, na maioria das vezes, pelas próprias religiosas. Essa univocidade docente provocava críticas por parte de outras instituições leigas, ou mesmo confessionais, principalmente daquelas dirigidas por protestantes, que entendiam que o contato com outros mestres, sobretudo os do sexo masculino, era uma forma saudável de se aproximar da realidade social. Referindo-se ao Colégio São José, de Itu, assim declarou o jornal ‘A Gazeta de Campinas’:

“E realmente o que é que se aprende naquelle estabelecimento, além das multiplicadas espécies de reza? Alli não há professores, as professoras que são as próprias congregacionistas de São José, mal sabem ensinar algumas fábulas em idioma francez cuja tradução é ensinada extremamente errada.(...) Acrescente a isto o facto muito censurável de aquellas meninas viverem como que segregadas do mundo social, entregues à direção de mulheres fanáticas e cujo passado e origem são completamente desconhecidos, e temos dito tudo quanto pode influir para tornar bem claro o pronto aproveitamento que este ‘jezoítico’ collégio pode proporcionar às pobres meninas que lá vão aprender”’. (14/12/1877. In Ribeiro, p. 102)

Essa proposta de homogeneidade escolar se mostrava na seleção de professores, quando se fazia necessário. O corpo docente era, então, formado por ex-alunas, dando assim um sentido de continuidade, de permanência do projeto educacional oferecido. As religiosas, os docentes e as alunas formavam uma teia identitária na qual entre os laços estreitos originava-se uma nova família. As alunas dirigiam-se às religiosas dizendo – lhes “Madre”, ”Ma Mére”, ou ”Irmã”, o que possibilitava aos colégios um prolongamento da educação familiar, sem nunca contestá-la, mas, ao contrário, valorizá-la. Para os grupos dominantes, os estudos e o exercício de uma profissão não constituíam um fim em si. Na verdade, a educação ética e a “boa” educação se constituíam em preocupações centrais, como se a transmissão do capital moral necessariamente acompanhasse a transmissão do capital econômico e o do cultural. (SAINT MARTIN, p.2)

O regime de Internato parece ter sido, em toda a rede escolar católica, o fulcro do projeto pedagógico ultramontano. Por sua natureza era capaz de propiciar um contato diuturno e muito próximo com jovens. Constituíam-se num dos lugares mais promissores para a projeção de virtudes desejáveis aos estudantes, tais como a ordem, a modéstia, a obediência e o trabalho, e que eram associadas à instrução. Dizia Foucault: “*o modelo do convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como o regime de educação senão o mais freqüente, pelo menos o mais perfeito; torna-se obrigatório em Louis-le-Grand (tradicional escola francesa) quando, depois da partida dos jesuítas, fez-se um colégio modelo*”. Analisando o conjunto de técnicas disciplinares escolares,

desencadeadas a partir do século XVIII, o filósofo bem percebeu que essa estratégia era fundamental para a domesticação dos corpos .

Dentro dos colégios femininos, sob o regime de internato, as moças passavam a maior parte da infância e da adolescência. Residindo nos estabelecimentos, de lá saíam apenas nas férias escolares ou aos domingos, para um pequeno passeio com as freiras. Patrícia Martins, que estudou o Colégio N.S. de Lourdes de Franca-SP, dirigido pela ordem francesa de Chambery, ressaltou que as alunas que transgrediam os horários estipulados por aquela escola ficavam privadas das saídas do mês seguinte. Enfatizou que os telefonemas eram proibidos, que a correspondência postal e as fotografias eram censuradas, sendo os avisos e recados transmitidos apenas por meio da Diretoria.

No Colégio N. S. Auxiliadora, de Ribeirão Preto- SP, fundado em 1918 por religiosas italianas pertencentes à Congregação Salesiana , as alunas internas recebiam visitas de familiares ou de outras pessoas apenas em determinados domingos do mês ou nos dias santos, com horários delimitados entre 13h e 16 h. O contato entre as alunas internas e as externas ocorria somente durante as aulas, embora esses momentos fossem, também, bastante controlados, pois as internas tinham lugares determinados para se sentarem: “eram sempre juntas para não se misturarem”, relataram algumas ex-alunas. Durante o recreio, as exclusões também se manifestavam.: “com o internato, a gente não podia nem conversar com elas, a gente só conversava dentro da classe, pois elas estudavam com a gente durante o período da escola “afirmou uma depoente (Furtado, 1998, p. 55) A segregação entre as estudantes do internato e as do externato ocorria, também, durante as festas, e mesmo na capela onde se realizavam as cerimônias religiosas.

A maior parte dos colégios instalados no Brasil naquela época possuía uma arquitetura baseada nos antigos conventos e seminários medievais europeus, onde uma única porta permitia o acesso ao mundo exterior. Observa-se que o cotidiano escolar católico, em regime de internato, fluía encerrado por trás dos altos muros que rodeavam os prédios, significando uma ruptura entre a esfera pública e a privada. As altas paredes, quase verdadeiras muralhas, afastavam as moças do espaço urbano, configurando-se numa oposição entre a casa e a rua.

Internamente, os prédios eram construídos na forma de um panóptico, modelo arquitetônico ideal para os olhos do poder, como dizia Foucault:

“O panóptico é um local privilegiado para tornar possível a experiência com os homens e para analisar com toda a certeza as transformações que se pode obter neles ...(...)...O princípio é : na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interna do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; a outra dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado para o outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente,

um condenado, um operário ou um estudante”. (1989, pp. 212-218)

Esse modelo utilizado inicialmente nas prisões, nos quartéis, mais tarde nas escolas e nas fábricas, constituía-se numa disposição arquitetônica de tal forma que, de um lugar estratégico, os espaços de reunião, de ajuntamento, pudessem ser controlados e vigiados. Os colégios, assim construídos, permitiam um controle do movimento dos pátios, das entradas e saídas e da vigilância sobre o cumprimento dos horários estipulados para visitas.

Foucault enfatizou que, em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Não se tratava de cuidar do corpo em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de o trabalhar detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível da mecânica — movimentos, gestos, atitudes, rapidez: “poder infinitesimal sobre o corpo ativo”, ressaltou o filósofo ao refletir sobre os mecanismos de instrumentalização dos corpos. Ressaltou, ainda, que uma multiplicidade de processos, muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas que se repetem ou se imitam, se apóiam uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. Encontramo-los

“em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. Circularam às vezes muito rápido de um ponto a outro (no exército, nas escolas técnicas ou nos colégios e liceus), às vezes lentamente e de maneira mais discreta”. (idem, p.126).

Entrevistas com ex- alunas dos colégios possibilitaram captar, por meio de memórias, as marcas desse modelo disciplinar. Os relatos discorrem sobre a rigidez na pontualidade dos horários estabelecidos e quanto ao vestuário. Relataram que os uniformes, tanto de uso diário, quanto o de gala, deveriam ser “impecáveis”, pois essas vestimentas faziam parte do processo avaliativo da disciplina “Civilidade”. Afirmam que durante as aulas o uniforme escolar era inspecionado, verificando-se o asseio, o comprimento das saias, a altura das meias, a transparência do tecido das blusas e o uso da “combinação”. Enfatizam que nas aulas de “Civilidade” todo o material escolar era revistado; livros e cadernos eram examinados verificando se havia gravuras, leituras ou escritos estranhos ao universo escolar. Nessa oportunidade era avaliado, também, o comportamento das alunas, quando, então, algumas eram punidas, enquanto outras valorizadas.

Entre os colégios católicos havia uma cuidadosa atenção quanto à literatura lida e manuseada pelas jovens. A leitura de livros didáticos e para-didáticos era rigorosamente selecionada pela direção e aqueles não indicados pelo corpo docente eram diligentemente condenados. Para o lazer, para as férias e para os feriados, sobretudo os da Semana Santa e do Carnaval, as obras edificantes, contendo a saga de santos e mártires, eram leituras

recomendadas, quase como uma obrigatoriedade.

O Carnaval era anatematizado pelas educadoras. Imagens da perdição, do caos, do pecado e do demônio eram associadas a essa festa. Um “retiro” dentro da instituição, para leituras de obras piedosas, bíblicas, narrativas biográficas de santos, entremeadas de orações, confissões e comunhões constituíam-se em propostas para enfrentar, de forma santificante, aquele momento tido como perigosamente “pecador”.

A filiação das moças nos quadros da Associação das Filhas de Maria constituía-se numa das estratégias mais eficientes, desencadeadas pelas educadoras, para veicular os paradigmas morais e doutrinários. Os ritos para a entrada nessa associação eram marcados por imponentes cerimoniais que, nas palavras do historiador Eric Hobsbawn, constituíam um universo simbólico de tradições inventadas e destinadas a “inocular valores e normas de comportamento através da repetição” (1984:37).

Victor Turner oferece, também, uma contribuição aos significados dos rituais dentro das práticas escolares quando ressalta que essas cerimônias revelam os valores no seu nível mais profundo. Entende que os homens expressam nos rituais aquilo que os toca mais intensamente e, sendo a forma de expressão convencional e obrigatória, os valores do grupo são neles revelados. Afirma que os ritos são engendrados pelos sistemas nos quais se desenvolvem e quando os sistemas sofrem transformações, essas são projetadas em seu universo simbólico que, assim, são também transformados. (1974:19).

“As festas do mês de maio eram muito bonitas! Era uma beleza! Eu me lembro que fui uma das escolhidas, eu coroei Nossa Senhora. Toda aquela porção de anjinhos! Tão bonitos, hoje já não se vê mais anjos, nem coroação. Ficava emocionada, até chorei de tanta alegria, de tanto contentamento. Era um sentimento de pureza!” (relato de D. Maria Rosa, 1994)

O que é interessante enfatizar com relação aos rituais religiosos praticados nas escolas católicas é que eles projetavam simbolicamente uma mistura de submissão, de santidade e de homogeneidade geradoras de laços de identidades coletivas. Uma comunidade de indivíduos diferentes que recebiam, em conjunto, a autoridade geral dos paradigmas educacionais e religiosos. Cerimônias festivas, religiosas e educacionais, ou rituais cívicos, celebrados nos colégios, cujo comparecimento era obrigatório para as alunas, constituíam-se em ocasiões primordiais para inculcar valores morais, familiares e patrióticos, por meio de peças teatrais, poesias, desfiles, procissões, cantos, bailados. Eram os momentos das premiações às alunas “mais dedicadas” e, nesse sentido, constituía-se também no momento de classificar, de premiar, de identificar, de excluir, ou de (des) moralizar as alunas, conforme os valores desejados. (Foucault, 1985)

As festas juninas, as formaturas, as cerimônias de final de ano, as quermesses beneficentes eram celebradas num ambiente familiar. Uma confiança recíproca entre pessoas “do mesmo meio” propiciava uma identificação de valores.

Ivan Manoel bem observou as tramas entre a esfera educacional e a religiosa :

“além da doutrinação religiosa recebida em sala de aula e dos conceitos e valores morais ultramontanos, hauridos na leitura de textos prévia e conscientemente selecionados, as educandas eram envolvidas em práticas constantes de religiosidade, seja através de orações individuais ou coletivas, seja através de atos litúrgicos ou festejos de santos padroeiros ou devocionais. Em resumo, as alunas eram envolvidas por uma atmosfera de religiosidade, de devoção e piedade, de tal forma que essa religiosidade era incorporada à vida das educandas, no colégio ou fora dele. E esse era, de fato, o objetivo da educação ultramontana.” (MANOEL, 1988, p. 211)

Essa cultura escolar gerava severas críticas por parte da imprensa. Jornais condenavam a intromissão de dogmas religiosos e dos modelos de abnegação e de santificação da mulher que perpassavam pelas escolas católicas, pois, segundo os opositores, elas não preparavam as mulheres para viver nos espaços públicos, destinando-as apenas à esfera privada.

Pertencer aos quadros das “Associações Pias”, tais como a “Cruzada Eucarística” e as “Filhas de Maria” significava, para as alunas, mergulhar num universo de ritos, regulamentos, princípios, que deveriam ser observados e mantidos a qualquer custo. Ex-alunas do Colégio N. S. de Lourdes, de Franca-SP, relataram que, pelas normas da Associação das Filhas de Maria, as jovens que participassem do Carnaval eram expulsas da Irmandade. Enfatizaram a repercussão, os danos morais e simbólicos que essa “desgraça” provocava para as alunas e para seus familiares. Contudo, muitas delas guardam muito forte na memória os sentidos do “respeito, do orgulho e da emoção” de terem pertencido aos quadros dessa Associação. (Gaeta, 1996, p. 140).

Para as questões de difícil e delicada abordagem para as alunas, tais como a “formação para o amor” e a sexualidade, as religiosas convidavam sacerdotes “especialistas” em tais assuntos, ou médicos conhecidos, que certamente tratariam o tema de maneira adequada, pois as educadoras entendiam que, para esse universo feminino quase assexuado, a “má educação” em relação ao corpo poderia prejudicar o capital moral e simbólico da instituição.

Observa-se que os paradigmas para se vivenciar a juventude e a vida adulta iam se gestando durante o período escolar, modelando formas de vida. Representações sobre a sexualidade, o casamento, os filhos e o prazer iam sendo construídas no imaginário das alunas e, assim, a intimidade e a subjetividade interior eram transformadas em esfera social (Arendt, 1983, p. 79). Nela a ação do corpo, o adiestramento do gesto, a regulamentação do comportamento e o prazer (Foucault, 1984, p. 79) iam se intrometendo em níveis profundos e se ossificando num conjunto de crenças, de princípios morais e religiosos. A submissão aos princípios burgueses e católicos foi muito forte nas moças. Pesquisas revelaram que separações e divórcios são relativamente raros entre as ex-alunas que se formaram naquele período.

“O casal casava para ficar casado mesmo. Naquele tempo não tinha divórcio ,nem desquite. Era mais amor. Hoje não casa por amor. Hoje é pura ilusão ...Hoje o que está se vendo e a dissolução total do casamento....eu acredito que antes havia mais dignidade ,mais sinceridade” ,relatou Maria Amélia, que realizou todos os seus estudos num colégio católico.

Nesse sentido ideológico, doutrinador, é que o paradigma católico, veiculado pelas escolas e dirigido às moças, tornou-se tão atraente para as camadas dominantes, pois vinha de encontro ao próprio projeto burguês que então se consolidava, sobretudo nas esferas política e familiar.

Práticas vivenciadas pelas jovens dentro das escolas católicas geraram um universo de representações e um imaginário religioso- cívico com profundos estratos mentais. O conceito de imaginário está aqui relacionado com a capacidade imaginária dos homens como sujeitos históricos capazes de instituir as suas normas e valores, de criar as suas instituições, a partir dos sentidos que lhe são atribuídos. O imaginário social pode ser, então, entendido não como um novo paradigma, mas como um outro olhar que traz outras categorias analíticas à complexidade dos processos educativos

As diferentes congregações femininas que se espalharam pelas províncias brasileiras estabeleceram um modelo cultural europeu que se transformou em emblemas de hierarquia social e diferenciadores para as mulheres de elite. As moças ‘de fino trato’ eram educadas nos colégios católicos, onde novos hábitos, etiquetas e gestos que foram introduzidos se transformaram em novas maneiras de ser, de comportar-se e de se relacionar socialmente.

Analisando os tratados de civilidade, desde a época de Erasmo, no século XVI, Norbert Elias enfatizou as maneiras como o refinamento das sensibilidades que foi chamado de ‘pudor’, fez com que certos atos que antes eram realizados publicamente se retirassem para a esfera privada e se transformassem em atos vergonhosos. Para Elias, a privatização foi consubstancial para um lugar social e educacional. As maneiras de comer, de falar, de andar, de se lavar, de se morar receberam novas configurações sociais e culturais, fazendo com que se refluissem para a sombra aqueles, então condenados. Pierre Bourdieu indica que às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida diversos, dados esses que decorrem, embora não de forma mecânica, das condições de vida em suas diferentes dimensões, tais como instrução, ocupação, lazer, relacionamento familiar e social. As jovens pertencentes às elites foram construindo um *habitus* que expressou sua posição de classe e de educação; enfim, uma identidade especial. Comportamentos sociais refinados associaram-se a uma boa educação e essa se associou às escolas católicas femininas.

Desse modo, os colégios católicos localizados em locais centrais ou em bairros nobres transmitiam a sensação de pertencerem a um grupo à parte, diferente dos outros e que garantia um espaço de relações extremamente homogêneo- o que não excluía um mínimo de diversidade para garantir a clientela e dar uma sensação de “abertura”.As identidades e

as alteridades que se projetaram para o futuro aí se desenhavam.

Conquanto o trabalho das ordens religiosas fosse declarado reiteradamente como “apolítico”, na realidade uma ideologia política fluía subjacente ao discurso educacional e religioso. As religiosas combatiam os processos de laicização e de secularização da esfera pública. Desencadeavam uma violenta campanha contra a maçonaria e as diferentes religiões, como o protestantismo, o espiritismo e a umbanda.

Propalava-se um horror diuturno às doutrinas ditas exóticas, como as socialistas e anarquia das barricadas, consubstanciadas nas imagens da Revolução. Os símbolos nacionais e o culto às autoridades se embaralhavam no culto às virtudes femininas, na submissão paterna, na devoção filial e na castidade. Aos pedagogos caberia a responsabilidade de construir um saber positivo, ordeiro e de se tornarem agentes responsáveis pela refração da desordem e dos elementos “inoculadores dos germens da dissolução”, no dizer de Almeida. (1998 p. 20) Cabe lembrar que, naquele momento, tanto a Igreja católica como o Estado compartilhavam do ódio ao comunismo. Os inimigos do catolicismo eram esquadrihados como uma doença da Pátria. (Gaeta, 1995 p. 103)

Nesse sentido, foi comum, entre as escolas católicas, a construção de um discurso educacional centrado na instrumentalidade política da área pedagógica, onde se proliferaram inúmeras acusações aos inimigos da ordem –socialismo, o anarquismo e liberalismo, declarados como inimigos da boa pedagogia. Os princípios que norteavam este paradigma político escolar deveriam trazer em seu cerne a trilogia característica das ideologias autoritárias - religião, pátria e família. Divisava-se, portanto, uma reificação do conceito de ordem em contraponto à idéia de desordem, essa, então, identificada com as ideologias opostas aos cânones defendidos em nome do nacionalismo e do catolicismo.

Evidencia-se na ideologia construída pelos colégios católicos uma cultura escolar, então cooptada pela cultura política governamental, voltada para a erradicação dos focos de resistência a prática autoritária, implementada pelo Estado Novo, na década de 1930. Orações, preces, missas, palestras e sermões eram dedicados ao combate “de um mundo sem Deus”, onde as doutrinas socialistas seriam triunfantes. O discurso que privilegiava a educação como uma estratégia para a regeneração do Estado se unia ao discurso que propalava a presença de um Estado cristão, prioritariamente católico. A escola centralizava o propósito de se introjetar nas moças uma concepção de vida patriótica e cristã, cujos pilares estavam calcados no amor à Pátria e à Igreja. (ALMEIDA, p. 18) Assim se expressou D. Guiomar, 72 anos, ex-aluna de um colégio: “*O ensino religioso era fundamental para a pátria, a bandeira e para os símbolos*”

Retomava-se, dessa forma, a idéia defendida por políticos e intelectuais da República Velha, que na educação situava-se a solução para os problemas nacionais. Acreditava-se que “instruir é formar cidadãos, é sanear mentalmente, é fundamentar os laços da coletividade dentro da unidade da pátria”. (Idem)

Atribuía-se, portanto, à educação, a possibilidade de submissão da sociedade à nova ordem política. Os jovens deveriam ser educados nesse paradigma pedagógico, edificado nos conceitos de ordem, autoridade, tradição e nacionalismo. Nesse sentido, a ordem, a tradição e o patriotismo do povo brasileiro eram idéias e noções, sentimentos e

princípios que se divulgavam nos programas de ensino dos colégios femininos católicos. A apropriação dos temas de ensino parece ser o âmago desse discurso que visualizava, na formação educacional, a “matriz definitiva” do indivíduo e, conseqüentemente, o destino da sociedade e do Estado brasileiro.

Nesse ideário, o Estado afirmava-se como totalitário, dedicado à coletividade, e o indivíduo, apresentado como parte integrante do todo. Essa ideologia gerou, em algumas alunas, mitos que se cristalizaram e construíram um imaginário de perdas ligadas a um passado mítico :

“Se eu fosse voltar em alguma etapa de meus estudos, não gostaria que voltasse o tempo da faculdade e sim que voltasse o tempo do Auxiliadora : “o que falta hoje na escola é ensinar mais educação adequada. Tudo poderia se resolver; na nossa época as coisas não eram desse jeito”. (Furtado, p. 73)

Uma ideologia conservadora, tradicionalista, bem azeitada na lógica modernizante da instrução escolar feminina, seduzia as oligarquias paulistas, que não titubearam em entregar seus filhos, sobrinhos e afilhados, às mãos de religiosos estrangeiros que instalaram escolas no Brasil. Uma cultura católica imbricada à cultura cívica plasmava-se, na tentativa de criar modelos para uma sociedade que buscava caminhos para a modernidade dentro de um horizonte conservador e oligárquico.

Conquanto a instalação dessas escolas sinalizasse mudanças no cotidiano da escolarização feminina, transformações de fundo, na cultura, nas mentalidades e no imaginário social da população brasileira foram mais lentas e não ocorreram de forma linear ou homogênea.

BIBLIOGRAFIA

- ALBINO, M. *“Ide por todo o Mundo” : A Província de São Paulo como campo de Missão Presbiteriana 1869- 1892.* Campinas. UNICAMP, 1996.
- ALMEIDA, J.S. *Mulher e Educação: a paixão pelo possível São Paulo.* Ed UNESP, 1998.
- ALMEIDA, M. das G. A. A. *Estado Novo: projeto político pedagógico e construção do saber.* Revista Brasileira de História. v 18, n 36. São Paulo, 1998.
- ARENDT, H. *A Condição Humana.* Rio de Janeiro:Forense, 1983
- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico.* Rio de Janeiro: Difel, 1989.
- CAMARGO, M. A. J. de. *Coisas velhas. Um percurso de investigação sobre cultura escolar.* São Paulo. Ed UNESP, 2000.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes.* Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir.* São Paulo: Campos, 1977.
- FURTADO, A. *O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto (1918-1970)* Trabalho de Conclusão de Curso. Franca: FHDSS-UNESP, 1998.

- GAETA, M. A. J. V. *A Deus, à Igreja e à Pátria : os estandartes da família católica no século XIX*. Revista História- UNESP, São Paulo, v11, pp.243-250, 1992.
- _____. *Os percursos do ultramontanismo em São Paulo no Episcopado de D. Lino Deodato Rodrigues de Carvalho*. (1873-1894) FFLCH- USP, São Paulo, 1991 (Doutorado em História).
- _____. *Mitos e utopias nos cristais da memória*. In GULDBERG, H.C.(org) *Utopia e nuestra América*. Quito -Ecuador: Ediciones Abya Yala, 1996, pp. 127-145
- Haidar, M. de L. M. *O Ensino secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Grijalbo, Edusp, 1972.
- HOBBSAWN, E. J. & RANGER, T. (org) *A Invenção da Tradição*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- LANG, A. B. da S. G. *Família e Identidade: Memória de Mulheres*. X International Oral History Conference. Rio de Janeiro: FGV, 1998, vol.2, pp. 751-764
- LOURO, G. L. *A Mulher na sala de aula*. In DEL PRIORE, M.(org) *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.
- MANOEL, I. *A Presença católica na Educação Brasileira: 1859-1950* Didática. São Paulo: UNESP, 28: 25-39, 1992.
- _____. *Igreja e Educação Feminina (1859-1819). Uma face do conservadorismo*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.
- MARTINS, Patrícia . C. M. *Catolicismo Ultramontano e o colégio feminino Nossa Senhora de Lourdes de Franca*: Franca FHDSS-UNESP, 1998.(Dissertação de Mestrado.)
- NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.
- PERROT, M. (Org.) *História da Vida Privada, 4* ; Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- REIS, M. C. D. *Tessitura de destinos. Mulher e educação* .São Paulo, 1910 a 1930, São Paulo: EDUC, 1993.
- RIBEIRO, A. *A Educação feminina durante o século XIX : o Colégio Florense de Campinas (1863-18889)*. Campinas: São Paulo, FE-UNICAMP. 1995 (Tese de Doutorado)
- RODRIGUES, L. M. P. *A Instrução feminina em São Paulo*: São Paulo: FFCL 'Sedes Sapientiae', 1962
- SAIN-MARTIN, M. *Uma "boa " educação*. Educação & Sociedade, vol. 20, n.66, 1999
- TURNER, V. *O processo ritual*. Petrópolis: Vozes, 1974

**EDUCAÇÃO E RECONSTRUÇÃO
NACIONAL: PROJETOS EM DISPUTA
NO BRASIL (1920-1950)¹**

**NATIONAL REBUILDING AND
EDUCATION: DISPUTED PROJECTS
IN BRAZIL (1920-1950)**

Libânia Nacif Xavier²

Resumo: O artigo aborda o processo de constituição do sistema público de ensino no Brasil a partir do advento do Estado Republicano, priorizando o período situado entre 1920 e 1950. O referido processo será analisado no contexto de disputa entre diferentes projetos de reconstrução nacional, enfatizando-se as relações destes com a organização do campo educacional. Dentre os projetos em disputa, destacaremos: o projeto da Igreja Católica, o projeto dos intelectuais filiados ao grupo dos *pioneiros da escola nova*, o projeto do Estado configurado durante a Era Vargas e, finalmente, o projeto nacional-desenvolvimentista que marcou os anos 50/60.

Unitermos: Educação, projeto nacional

Abstract: The study deals with the process of the constitution of the public teaching system in Brazil, from the Republican State advent, privileging the period between 1920-1950. The process referred to will be analysed in the context of the dispute among different national rebuilding projects, emphasizing the relations between these ones and the organization of the educational field. The main focus is on examining the Catholic project, the project of the *new school pioneers*; the State project realized during Vargas Government and, at last, the *national-development* project that stamped the 50/60 decades, .

Key-Words: Education, national project

O presente estudo aborda o processo de constituição do sistema público de ensino no Brasil a partir do advento do Estado republicano, privilegiando o período situado entre 1920 e 1950. Este será analisado no contexto de disputa entre diferentes projetos de reconstrução nacional, enfatizando-se a relação destes com a organização do campo educacional.

As contribuições de Pierre Bourdieu (1969) a respeito da noção de *campo* nos permitiu perceber a movimentação dos agentes envolvidos — as articulações políticas, as alianças e as solidariedades estabelecidas, as temáticas eleitas no debate educacional, a consagração de suas competências específicas — como estratégias de legitimação que

¹ Trabalho apresentado no III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Coimbra, fevereiro de 2000.

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacharel em História (IFCS/UFRJ); Doutora em Ciências Humanas - Educação (PUC-Rio)

incluem a reafirmação da identidade de indivíduos e grupos articulados em torno de um projeto comum e, ao mesmo tempo, envolvidos em uma *luta concorrencial*.

Diversos estudos sobre a história da educação brasileira que se debruçaram sobre os anos 20 assinalaram como marco relevante desse período a idéia de fazer da educação a bandeira da construção de um país *moderno*.³ Desde então, o tema da educação, assim como a saúde, passou a ocupar lugar de destaque, animando os debates em torno de projetos de reestruturação nacional. No processo de reafirmação das bases da nacionalidade, constituíram-se correntes de pensamento que conferiam à educação o papel de força propulsora da sociedade e de elemento saneador das crises que afetavam o país.

No decorrer da chamada *República Velha* (1889-1930) ocorreram manifestações culturais e movimentos políticos que destacaram a instrução pública como tema de destaque em suas estratégias de influência política global. A partir da *Revolução de 1930* intensificou-se a mobilização em torno da implementação de um sistema público de ensino, entendido com requisito para a universalização dos códigos necessários à formação do cidadão consoante uma nova ordem política e um projeto específico de construção da nacionalidade.

Tratava-se de adequar o sistema de ensino às novas demandas postas pelo avanço tecnológico e pelo crescimento urbano em meio à reformulação dos pactos oligárquicos e clientelísticos que tradicionalmente marcaram a vida política brasileira.

Como se sabe, ao longo de nossa história republicana, diferentes projetos de reconstrução nacional coexistiram e disputaram sua legitimidade junto ao Estado, demarcando o jogo de interesses e as convicções políticas, sociais e filosóficas dos agentes envolvidos nesta contenda. Por seu turno, a supervalorização ideológica do processo educacional acabou reforçando a organização do ensino como um valioso recurso de poder, acirrando a disputa pelo controle do sistema educacional. Assim, a disputa entre as diversas linhas pedagógicas expressava, em última análise, a concorrência entre projetos alternativos de reconstrução nacional.

Em nosso estudo, destacamos os projetos que se explicitaram de forma mais nítida no período 30/50, deixando de fora a inflexão verificada a partir do final dos anos 60, momento no qual a preocupação com a educação popular e a descrença em relação à eficiência da escola pública ganharam destaque no campo da ação e da reflexão intelectual.

Nossa intenção é observar o lugar da educação nos diferentes projetos de reconstrução nacional que coexistiram no Brasil durante o período 1920/1950. Priorizamos o projeto da Igreja Católica, o dos Pioneiros da Educação Nova, o projeto do Governo configurado na Era Vargas e o nacional desenvolvimentismo.

Com a proclamação da República, a Igreja Católica viu ameaçada sua primazia sobre a educação brasileira. Contudo, se os dois primeiros decênios do regime republicano foram marcados pela letargia e passividade nos meios católicos brasileiros, a partir dos anos 20 a Igreja engajou-se na luta pela preservação e ampliação de seus espaços no

³ O livro de Jorge Nagle (1977) "*A Educação na Primeira República*" constitui o estudo fundador desse tipo de abordagem no campo da história da educação brasileira.

campo político e cultural, consubstanciando um movimento que ficou conhecido como *reação católica*.

A partir dos anos 20 o movimento de *reação* redundaria no *renascimento católico*; marcado pela criação da revista *A Ordem* (1921) e pela fundação do Centro Dom Vital (1922). A estratégia que se evidencia é a busca de uma reaproximação entre a hierarquia eclesiástica e os leigos, tendo em vista converter a elite intelectual católica em militantes da recatolização do país e de suas instituições. Além da estratégia de cooptação dos intelectuais, a ação católica se voltará também para o ensino oficial.

Em primeiro lugar, procurou-se recuperar a influência da doutrina católica na educação do povo brasileiro. Para tanto, empreendeu-se a luta contra o ensino leigo intensificando-se, paralelamente, as pressões pela introdução e manutenção do ensino religioso nas escolas públicas. Em outro plano, articulou-se a demanda por subvenções dos poderes públicos para as escolas confessionais.

A investida católica junto ao sistema de ensino e às elites intelectuais teria no projeto de criação de uma universidade católica o coroamento de seus esforços, posto que, por meio da universidade, se daria o recrutamento e socialização de elites que, orientadas segundo princípios cristãos, se capacitariam para promover a unificação moral do país. No contexto de disputa com outros projetos de reconstrução nacional, os católicos reagiam a quaisquer idéias de modernização, combatendo arduamente a proposta de instituição de um sistema nacional de ensino, público, gratuito e, sobretudo, leigo, tal como defenderam os educadores profissionais no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932).

Os artigos da revista *A Ordem* denunciavam o comprometimento dos reformadores com o poder público instituído, argumentando que o controle do ensino pelo Estado resultaria na implantação de um verdadeiro *Absolutismo Pedagógico*, característico das sociedades socialistas.

Em meio à preparação dos trabalhos constituintes, em 1933, os católicos enviavam à comissão constituinte as *Reivindicações Católicas*, documento que apresentava os princípios que a Igreja desejava ver sagrados na Constituição.⁴ Paralelamente, organizou-se, em nível nacional, a Liga Eleitoral Católica (LEC), indicando por meio desta o seu programa de ação, além de recomendar a eleição apenas dos candidatos que apoiassem as suas reivindicações. Tais ações resultariam na incorporação das principais reivindicações católicas à Constituição de 1934, assim como o reconhecimento constitucional do princípio da *colaboração recíproca ente Igreja e Estado*.⁵

⁴ O programa totalizava 10 pontos, entre estes, o reconhecimento do casamento religioso pela lei civil e a indissolubilidade do laço matrimonial, a incorporação do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, a regulamentação da assistência religiosa facultativa às forças armadas, prisões, hospitais, et. Ver a respeito: Salém, 1982: pág.118.

⁵ A Constituição de 1934 determinou a incorporação do ensino religioso nas escolas da rede pública, de caráter facultativo, de acordo com a opção da família do aluno, e constituindo matéria regular nos horários escolares do ensino primário, secundário e normal. (Art.153).

O conjunto de estratégias mobilizadas pelos católicos apresentou como fio condutor a reação contra quaisquer investidas que sinalizassem o avanço de projetos de modernização da instrução pública e de secularização da cultura nacional. Este aspecto esteve presente nos conflitos entre *pioneiros* e católicos que pontuaram um largo período da história educacional brasileira.

O grupo dos *pioneiros da educação nova* foi responsável por um conjunto de formulações, críticas e propostas de organização relativas ao ensino público brasileiro que constituem um ponto de partida fundamental para entender-se o processo de formação de um aparato institucional para a educação.

O projeto educacional dos pioneiros foi divulgado no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). A defesa de alguns princípios contidos no Manifesto trouxe para o centro do debate educacional questões fundamentais como a democratização das relações sociais pela crítica ao caráter excludente da escola tradicional e pelo reconhecimento do direito à educação a todos os cidadãos através da defesa do princípio da universalidade de acesso à escola. Os pioneiros propunham a intervenção racional no sistema educacional ampliando-a ao âmbito de uma reforma social, defendendo a instituição de um sistema nacional de ensino, preservando no entanto, a doutrina federativa e descentralizadora.

Eles atuaram no processo constituinte de 1934, centrando esforços na definição das atribuições do Estado relativas à educação, e portanto na questão da centralização ou descentralização administrativa. Os pioneiros eram favoráveis à fixação de diretrizes gerais de ensino pela União, além de uma ação supletiva quando necessária, assim como de estimulação do processo educativo por meio de inquéritos, demonstrações e subvenções.

Cabe lembrar que, ao mesmo tempo em que contemplava as reivindicações da Igreja Católica, aprovando o ensino religioso nas escolas públicas, a Constituição de 1934 também incorporou propostas e práticas de projetos apresentados por outros grupos, como o rádio e o cinema educativos, o canto orfeônico, a prática classificatória dos alunos e o culto à pátria.

Desde o início da Era Vargas, a concepção de educação como *problema nacional* serviu para justificar uma intervenção cada vez mais intensa do governo Federal nos diferentes níveis de ensino e uma crescente centralização administrativa.

A Constituição do regime ditatorial de Vargas, conhecido como Estado Novo (1937-1945), enfatizava a formação profissional destinada às *classes menos favorecidas*, tendendo a estabelecer uma estrita correspondência entre ensino profissional e mercado de trabalho, fazendo com que a educação geral ficasse limitada à escola secundária, enquanto as universidades se organizavam para a formação de profissionais liberais, na prática, ficando desprovidas de autonomia didática. No que se refere à educação pública, o texto constitucional atribuía ao Estado uma função supletiva, determinando como seu dever suprir a demanda por educação onde faltassem os recursos necessários à educação em instituições particulares (art.129).

O apoio que Ministro Gustavo Capanema (1934-1944) deu a grupos de intelectuais, especialmente arquitetos e artistas plásticos de orientação moderna cercou sua administração de uma imagem de modernização da esfera educacional. Porém, a característica principal de

sua gestão na área educacional foi a vinculação com setores mais tradicionais da Igreja Católica. É nesse sentido que Schwartzman (1984) qualificou o conjunto de ações implementadas por Capanema no âmbito de uma *modernização conservadora*.

Com a queda do Estado Novo, em 1945, inicia-se o processo de redemocratização do país, ao mesmo tempo em que se reforçavam as bases do *nacional-desenvolvimentismo*.

A questão da redemocratização e da reconstrução nacional, posta com ênfase após a queda do Estado Novo e no pós-guerra, iria refletir-se no debate educacional. Portanto, na conjuntura do pós-guerra, tanto o discurso do governo quanto o da comunidade acadêmico-científica apresentavam como principal finalidade do processo educacional a democratização da sociedade.

Os Anais da 9ª Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (CNE / ABE), realizada no ano de 1946, contém a “*Carta Brasileira de Educação Democrática*”, que teve como signatários, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Pedro Muniz Bittencourt. Esta definia como “Educação Democrática” aquela que ... *proporciona a todos igualdade de oportunidades, sem distinção de raças, classes ou crenças...* (Anais da 9ª CNE / 1946, p.3).

De forma consensual, tanto o governo quanto a ABE defendiam, como meios de consecução da educação democrática : 1) prioridade do ensino primário e normal; 2) diversidade e flexibilidade dos níveis e ramos; 3) obrigatoriedade de um mínimo de cultura geral para todos; 4) acessibilidade à escola pública pela ampliação imediata à iniciativa privada; 5) a instituição de facilidade à iniciativa privada; 6) existência real de universidades (Carvalho, 1992:70).

Consoante às novas demandas sociais por educação, as mensagens do governo Dutra (1946-1951) enfatizavam o aumento quantitativo do ensino regular, campanhas de alfabetização de adultos e o ensino para o meio rural, prevendo a construção de 40 escolas normais em áreas rurais, entendendo que a falta de professores identificados com os problemas do meio rural contribuía, até então, para a permanência dos altos índices de analfabetismo e da exclusão de um número significativo de crianças da escola no meio rural (Inep, 1987:157-163).

Nos anos 40/50, o crescimento urbano mudava de padrão e as reivindicações da classe média mudaram de sentido. Esta passou a definir de maneira mais direta a relação do seu *status* com o conhecimento. Como observou Florestan Fernandes (1978:42), nesse período, a competição por *status* leva a classe média a concorrer maciçamente pelas oportunidades de Ensino Médio e superior. É que a carreira técnica, os empregos de alta qualificação e os cargos de direção começam a condicionar os mecanismos de mobilidade social vertical que exigiam conhecimentos técnicos. Portanto, a competição pelas oportunidades educacionais se associava à preservação de *status*, e, logo, à abertura ou continuidade da participação das classes médias nas estruturas de poder.

Nesse contexto, a educação escolar ganha novo sentido, passando a fazer parte das aspirações de diferentes segmentos das populações urbanas, suburbanas e rurais. Associada ao processo de reestruturação da sociedade brasileira que, nos anos 50, apresentava mudanças na pirâmide social, evidenciando novos contornos no que tange à

estratificação e à mobilidade social, as demandas por educação escolar atendiam às expectativas de ascensão na hierarquia social .

De forma geral, alheios às especificidades dos diversos estabelecimentos escolares e das características culturais das comunidades nas quais as escolas se encontravam inseridas, os órgãos ligados ao MEC funcionavam, ainda nos anos 50, com base no modelo padronizador e centralizador forjado durante a Era Vargas por suas lideranças principais: Francisco Campos e Gustavo Capanema.

Por outro lado, na mesma medida em que crescia o valor social do ensino, o consenso em torno dos problemas e das necessidades educacionais do país rapidamente transformou-se em campo de disputas. O processo de reformulação da legislação do ensino, em atendimento aos dispositivos constitucionais da Carta Democrática de 1946, colocava, na pauta de discussões, assuntos relativos à competência dos poderes públicos, às formas de aplicação dos recursos públicos à educação e à natureza das funções do Estado na difusão do ensino. Mas só em 1948 é que o Ministério da Educação, chefiado por Clemente Mariani, apresentaria ao Congresso Nacional o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este levaria cerca de dez anos para ser sancionado, revelando os meandros do jogo de interesses e poder que esgarçaram o campo de disputas em torno da condução da política educacional no período.

A partir de 1948, o processo de discussão aberto pela formulação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional reforçou a idéia de que a extensão da educação escolar à população brasileira era pré-requisito para o desenvolvimento do país. Por outro lado, à medida em que avançava a discussão, consolidaram-se os diagnósticos de ineficiência da escola pública brasileira, freqüentemente vista em confronto com a particular. A tensão público / privado; centralização / descentralização; ensino leigo / educação católica permaneceu pontuando o debate educacional ao longo dos anos 50, período que assistiu ao auge da ideologia *nacional-desenvolvimentista*.

O nacional desenvolvimentismo enfatizava a justiça social e a democracia, a serem garantidas por meio do desenvolvimento industrial e do planejamento; do recurso ao capital estrangeiro e da busca da racionalidade na administração pública.

No que tange ao ensino, as providências mais destacadas foram: a descentralização administrativa; a mobilização de recursos financeiros visando a melhores resultados; a continuidade, integração do sistema de ensino com a escola primária obrigatória, o Ensino Médio variado mas equivalente e o ensino superior seletivo, porém, variado. A idéia predominante nos meios intelectuais e governistas destacava tanto a dimensão política da educação, por sua função democratizadora, como sua dimensão econômica de aumento da produtividade e de progresso material. A temática do discurso do governo girava em torno do crescimento econômico, entendido como pressuposto básico para o bem-estar social. Caracterizando a situação do Brasil como de pobreza, e sendo esta entendida como um retardamento na rota do desenvolvimento, a consequência necessária em termos de orientação política deveria ser a luta contra o subdesenvolvimento, alimentando o ímpeto de construção da nova nação. Tais princípios foram traduzidos no Plano de Metas, no qual se traçaram os cinco setores prioritários a serem contemplados: energia, transportes,

alimentação, indústria de base e educação.

Contudo, o governo JK caracterizou-se pela ausência de um conjunto de políticas voltadas para as áreas sociais. A educação não mereceu um tratamento mais detalhado no Plano de Metas, haja vista que este setor abrangia apenas a seguinte meta: *intensificar a formação de pessoal técnico e orientar a educação para o desenvolvimento*. Ao definir os pressupostos básicos da *educação para o desenvolvimento*, o Plano de Metas alocou prioridade à área técnica, em conformidade com as determinações da política econômica.

Nos anos 50, o “problema educacional” encontrava-se claramente definido e reconhecido por unanimidade, na medida em que grande parte da população reclamava por educação e as elites políticas reconheciam a necessidade de extensão do sistema do ensino não só para atender a demandas da população mas, sobretudo, para alimentar o desenvolvimento econômico e integrar as populações marginais das grandes cidades. No entanto, o consenso em torno do problema educacional redundaria em uma grande dissensão, sempre que o debate fazia referência à definição do modelo de escola e de ensino mais adequado ao desenvolvimento nacional. Não por acaso, a literatura educacional do período é tão pródiga em reflexões sobre as relações entre Educação e Desenvolvimento.⁶

A questão do analfabetismo e a necessidade de generalização do ensino primário como meio de difundir os códigos necessários à convivência no meio urbano; a necessidade de expansão da rede escolar e a garantia de acesso a amplos setores da população infantil (de 7 a 14 anos especialmente); a conveniência do ensino prático ou técnico-profissional; a reformulação da legislação; a adequação da organização escolar, do currículo e dos métodos de ensino às peculiaridades regionais; enfim, uma ampla e diversificada gama de questões orientou os projetos de reconstrução nacional / educacional do período.

As finalidades estabelecidas para a educação no planejamento do governo JK, apontavam para a necessidade de assegurar, para a educação primária, não só a posse de elementos fundamentais da cultura (ler, escrever e contar) mas também a habilitação mínima para os deveres da produção e da convivência social; considerava-se fundamental apagar o caráter de ensino intermediário entre o primário e o superior, do qual se revestia o ensino secundário, imprimido a este o caráter mais geral de preparo a que tende a coletividade; postulando, para o ensino superior, uma maior flexibilidade em face da diversificação crescente da economia e das ocupações, superando o sistema tradicional de escolas compartimentadas e cursos estanques a fim de ajustar os planos de estudos às demandas da sociedade.

Em síntese, o trinômio Educação, Democracia e Desenvolvimento Econômico alimentou a máxima do Planejamento como meio de formular, de conduzir as políticas públicas, dentre estas, a política educacional, no sentido da modernização do país.

Podemos inferir que, nos anos 40/50, os atores envolvidos com a organização do

⁶Em levantamento na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (incluindo apenas os números que cobrem o período 1946-1964) encontramos uma média de 22 títulos de artigos e notícias de jornal nos quais se encontrava explícita a relação Educação e Desenvolvimento Nacional.

campo educacional já haviam avançado consideravelmente na constituição de instituições destinadas à escolarização das massas e à formação das elites. Nas escolas e universidades tornou-se possível estabelecer um espaço reservado às práticas educacionais e às formulações intelectuais, construindo, no interior e a partir destes espaços, os princípios de uma identidade social particular bem como um conjunto de regras e hierarquias próprias ao grupo. Os próximos passos indicavam a necessidade de ampliar os espaços conquistados e consolidar as reformas implementadas.

Mediando com os grupos em disputa, os projetos educacionais implementados pelo Estado, ao longo do período compreendido entre os anos 20 e 50, incorporou orientações diversas, contemplando certas demandas dos grupos ligados à hierarquia católica, introduzindo algumas idéias e proposições pedagógicas apresentadas pelos intelectuais filiados ao grupo dos pioneiros da escola nova mas, sobretudo, buscando articular o conjunto de medidas adotadas no setor educacional à meta do desenvolvimento econômico e da modernização do país.

BIBLIOGRAFIA

- ANAIS da 9ª Conferência Nacional de Educação – Arquivos da Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro (1946).
- BENEVIDES, Maria Vitória. *O Governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. Campo intelectual e proyecto creador. Problemas del estructuralismo. México: Sigloventuno, 1969.
- _____. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *A formação do professor e do pesquisador em nível superior no Brasil: análise histórica do discurso do governo e da comunidade científica (1945-1964)*. Rio de Janeiro, 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Fac. Educação/UFRJ.
- FÁVERO, Osmar (org.) *A Educação nas Constituições Brasileiras (1823-1988)*. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.
- FERNANDES, Florestan. *A condição de sociólogo*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- INEP. *A Educação nas mensagens presidenciais*. Brasília: MEC/INEP, 1988.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1976.
- SALÉM, Tânia. Do Centro Dom Vital à Universidade Católica. In: Schwartzman, S. *Universidade e Instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Tempos de Capanema*. São Paulo: EDUSP/Paz e Terra, 1984.
- XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado) - PUC.
- _____. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais/CBPE/Inep/MEC(1950/1960)*. Bragança Paulista: CDAPHE/IFAN – Editora da Universidade de São Francisco. 1999.

**A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO
CONTEXTO DE GÊNERO:
A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE
GÊNERO**

**HISTORY OF EDUCATION IN THE
CONTEXT OF GENDER: THE
INFLUENCE FROM SCHOOL ON THE
INDETTY CONSTRUCTION OF
GENDER**

Walfrido MENEZES *

Resumo: O presente trabalho na área temática sobre a história da educação tem como objetivo apresentar algumas considerações com um recorte, acerca do processo de formação da identidade de gênero no feminino e no masculino, a partir do contexto educacional brasileiro.

Unitermos: História, Educação, Identidade, Gênero e Mulher.

This article, whose subject matter is on the history of education, aims at presenting some regards using a clipping, about the process of the indentity formation of feminine and masculine gender, from the brazilian educational context.

Key Words: History, Education, Indentity, Woman.

Trataremos aqui da história da educação, com a temática da discriminação de gênero sobre a mulher, ao longo do desenvolvimento educacional no Brasil. Assim, a identidade feminina se organiza na escola a partir dos modelos já devidamente impostos pela família e sociedade, tendo como base o papel de mãe, esposa, meiga e dócil, sentimental, leal e complemento do homem, mesmo que desempenhe outras funções de trabalho fora da casa; enquanto para o masculino, é forjada, pelo contexto social, a visão do homem como viril, corajoso, forte, provedor e protetor da família.

Os gêneros masculino e feminino, ao longo da história da humanidade, sempre foram pautados em relações que implicam numa constante desigualdade e segmentação das relações entre os mesmos. O conceito de gênero¹ refere-se ao conjunto de expectativas sociais sobre os comportamentos “adequados” e “claramente” distintos que a pessoa deverá manifestar, conforme o sexo a que pertence. Tal processo já começa a se organizar no espaço privado, onde vamos encontrar o primeiro nível de socialização dos seus indivíduos, e obtém reforço na educação durante os anos escolares.

Assim, “O mundo diário pode marcar a mulher como o centro de todas as

* *Professor Mestre. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA.*

¹ “O conceito de gênero foi trabalhado inicialmente pela antropologia e pela psicanálise, situando a construção das relações de gênero na definição das identidades femininas e masculinas, como base para a existência de papéis sociais distintos e hierárquicos” (Faria & Nobre, 1997, p. 30).

rotinas familiares – o privado – mas os ritos políticos do poder ressaltam apenas os homens – o público” (Damatta, 1991, p. 43). Portanto, as normas sociais terminam por caracterizar que “ser mulher e, portanto, feminina, significa ser dona-de-casa, passiva, maternal, afetiva, detalhista; ser homem significa ser forte, profissional, agressivo, racional, objetivo. Isso está tão enraizado na cultura e tão introjetado por cada pessoa que aparece como parte da ‘natureza humana’” (Faria, 1998, p. 25).

Nesse sentido, as atividades domésticas são estimuladas e reforçadas como algo digno da mulher; “e são realizadas nas casas praticamente quase que só pelas mulheres, como trabalho não-pago, que assim serve para baratear o custo da reprodução da força de trabalho” (Faria & Nobre, 1997, p. 21). Tal proclamada reclusão feminina incorpora a visão de pureza do espaço doméstico, que serve para as culturas patriarcais reforçarem a exclusão feminina do campo da produção, evitando assim o custo da redução do trabalho masculino e garantindo aos mesmos uma mão-de-obra gratuita à sua manutenção.

Na verdade a força de trabalho feminino não passa por nenhuma valorização, já que na maioria dos casos as mulheres trabalham em casa, o que não é considerado como um trabalho real, e sim como atividade “inata” e “natural” da condição de ser mulher, embora a mulher trabalhe muito mais tempo, e exerça uma jornada de trabalho sem retorno financeiro e sem autonomia, frente ao companheiro.

Não por acaso, em uma entrevista coletiva², aparece o seguinte depoimento “a maioria das meninas afirma não trabalhar, embora expliquem que ajudam em casa ou cuidam dos (as) sobrinhos (as). Com nove anos, não é raro começarem a fazer o trabalho de babás ou arrumadeiras, dividindo seu dia em tempo de trabalho e em tempo de escola - depoimentos de três adolescentes -, L., 16, M. R., 15 e M., 17 anos” (Duque-Arrazola, 1997, p. 375).

Com isso, as meninas, desde a mais tenra idade, “começam a vivenciar subjetivamente a exploração e dominação, por sua condição de mulher, através do controle da sua capacidade de trabalho - seja seu trabalho realizado em casa ou fora dessa - e de seu corpo de ‘menina-mulher’” (id., p. 371).

Nesse fato, referendado em pesquisa de campo realizada em Caruaru (1999)³, junto às vinte adolescentes (Menezes, 2000), encontramos que são as mesmas que assumem, junto com a mãe e/ou irmãs, sogras, avó e cunhadas, as tarefas domésticas e os cuidados com os filhos. Esse processo é tão bem internalizado pelas mulheres que,

² Trabalho de pesquisa de campo com meninos e meninas de ambos os sexos, de 5 a 18 anos, sendo 34 meninas e 29 meninos; e mães (13) e pais (02), no Cordeiro e Dois Irmãos (Córrego da Fortuna), em Recife, com a finalidade de tentar responder até que ponto o cotidiano de meninos e meninas em situação de pobreza é vivenciado como processo diferenciador de aprendizados e experiências de vida e de reprodução de relações sociais de gênero (Duque-Arrazola, 1997).

³ Pesquisa para a Dissertação de Mestrado em Serviço Social: *A Barriga Cresceu... Adeus Meninas! – Exclusão Social: o real e o simbólico na gravidez adolescente* (Menezes, 2000).

na fala das adolescentes, muitas delas gostam de realizar as tarefas domésticas, e dizem: “é uma coisa de mulher mesmo; portanto, tem que ser realizada sem discussão”.

Por outro lado, além do trabalho doméstico, reservado socialmente à mulher, surgiu a partir do século XVIII o papel materno. Historicamente falando, até o século XVIII⁴ o papel de mãe nem existia, pois os filhos ao nascer eram levados para as amas-de-leite, pagas para realizar este trabalho.

Esse movimento ganha formas e força, através de Rousseau (1762)⁵, quando colocou “que a mulher precisava receber educação tão-somente para se tornar boa esposa e mãe, o que ele considerava a verdadeira vocação feminina, e não para estimular os interesses intelectuais em que as mulheres persistiam” (apud Forna, 1999, p.54), concepção esta depois negada por Mary Wollstonecraft (id.), em 1983, ao “apontar que as meninas, privadas da educação que os irmãos recebiam e sem nada mais para fazer, iriam obviamente se entreter com o que pudesse e com o que lhes fosse permitido”.

Posteriormente, com a Psicologia, a partir de seu viés positivista, surge então a concepção materna para as mulheres nos cuidados com o filho, o amor materno, como algo “indispensável” para o desenvolvimento físico e emocional dos filhos, e guardiã do afeto e da moral na família que reforçou durante anos esse papel feminino.

Na concepção de Chodorow (apud Castells, 1999, p.265), “a reprodução da figura materna é o ponto central da reprodução do gênero (...) mulheres, na qualidade de mães, geram filhas com capacidade maternal e o desejo de elas próprias tornarem-se mães (...) desenvolvendo-se a partir do relacionamento mãe-filha”.

Este modelo representa a concepção do mito materno, que é gradativamente incorporado e “naturalizado” pelo contexto social de que esse é o papel que toda mulher tem que cumprir. Esta idéia é reforçada por três adolescentes, na pesquisa realizada em Caruaru junto a vinte adolescentes (op. cit.), que dizem ser algo normal: “é uma coisa de mulher, da natureza feminina”, e abrem mão de qualquer coisa pelo filho, aparecendo, claramente, a questão da maternidade como ponto de referência: “Nada é mais importante que uma gravidez, eu abro mão de qualquer coisa” (grupo focal).

Nesse sentido, a identidade de gênero é socialmente construída ao longo de todo um processo de socialização, tanto no espaço familiar, quanto no devido reforço e aprofundamento no sistema escolar. Neste último, vamos nos deter por entender que no espaço escolar, ainda hoje, não existe uma atmosfera coletiva, e sim, a reprodução da segmentação dos papéis de gênero, além de ser também o objetivo deste trabalho.

O gênero, no contexto escolar, passa pelo social; portanto, temos que entender

⁴ No século XVIII surge o amor materno reforçado pelo Iluminismo, uma “escola filosófica que ressalta o direito do homem à felicidade, o caráter verdadeiramente nobre do homem, o amor romântico, a liberdade e a natureza” (Forna, 1999, p. 45).

⁵ A concepção de Rousseau foi publicada em seu livro *Emílio ou Da Educação*, em 1762, que relata uma história fictícia da educação de um menino, que projeta uma nova visão da infância e da criança propriamente dita.

que a estrutura da relação entre as mulheres e os homens na sociedade é reflexo do processo de organização do contexto da sociedade patriarcal judaico-cristã. No patriarcalismo, o poder passa a ser exercido pelo homem - o pátrio-poder -, a mulher perde espaço e passa a ser vista como submissa e inferior.

Tal estrutura organizou-se em torno da evolução do sistema econômico, estruturando-se na idéia de propriedade privada, bem como a continuidade da herança. Portanto, o patriarcalismo “permeia toda a organização da sociedade, da produção e do consumo à política, à legislação e à cultura” (Castells, 1999, p. 169).

Os homens, historicamente, apropriaram-se do poder, que lhes concede o pleno e total direito sobre a mulher e a prole, imbuídos do machismo, que, segundo Bourdieu (1989), representa relações de poder simbólicas, poder este que, ao refletir-se em todos os âmbitos da sociedade e nas relações do casal, gera desigualdades na maioria das vezes difíceis de serem modificadas, uma vez que o machismo não se organiza unicamente em torno do homem, mas faz parte também do discurso de muitas mulheres. Ele raramente é questionado por muitas delas.

Por outro lado, os homens respondem ao meio social com os papéis incorporados do machismo, delineando as atitudes sexistas e impondo os valores masculinos como referência para a sociedade.

“Quando os dominados aplicam àquilo que os domina esquemas que são produtos da dominação ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturados de conformidade com as estruturas mesmas da relação da dominação que lhes é imposta, seus atos de conhecimento são, inevitavelmente, atos de reconhecimento, de submissão” (Bourdieu, 1999, p. 22).

Para Bourdieu (id.), tal processo surge em função de uma visão “interacionista” ou mecanismo de vocação – cooptação psico-sociológica, que ignora as condições sociais de produção e ajusta os agentes a seu posto ou as suas atitudes.

Portanto, a identidade de gênero da mulher e do homem incorpora os comportamentos que foram e são traçados ao longo da história da humanidade e reforçados pela educação escolar em toda a sua estrutura, definindo e segmentando os papéis sociais que cada um dos sexos deverá agir, interagir e expressar sua feminilidade e masculinidade no mundo.

No contexto de nossa educação, desde o descobrimento – onde a situação da mulher ainda era bem pior, pois não tinha muita liberdade para estudar - a percepção de gênero é inserida em um modelo de submissão da mulher diante do homem, na maioria das vezes. O modelo de ensino era o religioso – dado pelos jesuítas – e voltado para os valores morais.

Tal processo perdurou durante esse período e toda a vigência colonial, que tinha como base a monocultura e o latifúndio que promoveu e reforçou o modelo social da família patriarcal, onde cabia à mulher ficar em casa aprendendo bordados e quitutes para um bom casamento, esse nem mesmo escolhido pela mesma. A leitura só era incentivada para que as moças sobessem ler o mínimo necessário.

Com esse fato fica-nos muito claro que, educando diferentemente a menina do

menino, a educação não apenas fica reduzida a um processo machista, com os indivíduos terminando com uma formação discriminatória e fragmentada, pois alguma mudança só ocorre com a chegada da coroa portuguesa ao Brasil, onde se estimulava a instrução feminina, mas, diga-se de passagem, apenas para saber dançar, tocar piano, escrever e ler o mínimo para poder ter uma boa educação em casa e não para construir sua autonomia.

Neste sentido, a educação – com um enfoque moral-religioso - da garota foi desde cedo aprender a ser uma boa esposa, mãe e dona de casa, “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instruções” (Louro, 1997, p. 446).

O processo é tão segregacionista, que a educação feminina ocorria nas famílias abastadas, em sua residência, e as classes pobres não tinham acesso ao conhecimento, e isso foi tão forte na educação brasileira que só em 1827 surgem as escolas elementares para as moças, e, em 1879, o ensino universitário.

Já os garotos tinham o dever de aprender um ofício; portanto, um maior nível de instrução e ser os provedores da família. Esse processo não é inato, mas socialmente construído e incorporado pela mulher e pelo homem desde o nascimento como algo natural; como expressa o depoimento coletivo de rapazes, entre 12 a 17 anos, na pesquisa de Duque-Arrazola (op. cit.): “Os meninos necessitam estudar mais porque quando crescem vão tomar conta da casa, vão ser o chefe da casa. A mulher vai tomar conta dos serviços de casa: lavar, passar, cozinhar”.

As mulheres e os homens “aprendem o mundo social e suas arbitrárias divisões, a começar pela divisão socialmente construída – nas estruturas cognitivas e sociais -, entre os sexos, como naturais, evidentes, e adquirem, assim, todo um reconhecimento de legitimação (...) em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação.” (Bourdieu 1999, pp. 44 -17).

Porém, com a evolução do mundo e a ruptura do modelo feudal-agrário para o industrial – Revolução Industrial -, e a Revolução Francesa, ocorreram alguns avanços para as mulheres.

Todo o processo é muito lento, pois, no século XIX, “ler, escrever e contar, saber as quatro operações mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura” (Louro, 1997, p. 444), embora nem toda a história seja calcada rigidamente em tais processos, pois as mulheres sempre estiveram à frente das lutas sociais e humanas. No “século XIX e na primeira metade do século XX assistiram, com fluxos e refluxos, à luta do movimento de mulheres por igualdade com ênfase nos Direitos à educação e ao voto” (Ávila e Corrêa, 1999, p.72).

No séculoXX, o reconhecimento da importância da mulher só foi definido pela Organização das Nações Unidas - ONU em 1945, quando determinou a igualdade

entre homens e mulheres, embora só na década de 90 a mesma tenha obtido dimensões no Brasil. Aqui os movimentos feministas tiveram uma importância fundamental nesse processo, ao iniciarem, na década de 70, a discussão de temas e “questões relativas à sexualidade e aos direitos reprodutivos; eram não só centrais, mas estruturantes da própria ética feminista” (Pitanguy, 1999, p.26).

E, embora no final da década de 60, o sistema predominante - patriarcal -tenha começado a perder forças, através dos movimentos de liberação social e feminista, inicialmente nos Estados Unidos, posteriormente na Europa e por fim no Brasil, as mudanças são pequenas e limitadas.

Na concepção de Bourdieu (1999), os movimentos feministas tiveram e têm uma grande importância nas mudanças de valores e atitudes que prevalecem nestes últimos 20 séculos da dicotomia mulher / homem, embora, para o autor, a representação social⁶ no contexto da sociedade que implique uma visão baseada no androcentrismo, face ao fato de que a representação social é construída e enraizada na percepção do grupo.

Porém, toda essa “ordem” é rompida a partir “da teorização feminista dos anos 60 e 70 que elabora uma proposição de ruptura com a ordem social existente visando - como diz Bourdieu (1996) - a romper com a pretensa naturalidade da opressão feminina, ou seja, desmontar esquemas de categorias tradicionais e heterônimos” (Ávila e Corrêa, 1999, p. 73).

Os movimentos feministas - rompem com os dogmas incutidos, historicamente, em torno da mulher - trouxeram para o “cenário político temas ligados à saúde da mulher, reafirmando o direito de opções sobre a vida reprodutiva e sexual como valores centrais da cidadania feminina, e reivindicando uma atitude do Estado coerente com estes princípios” (Pitanguy, 1999, p.26).

Nesse sentido, a “preocupação original do feminismo contemporâneo foram as próprias mulheres (nós mesmas) como sujeitos da experiência e agentes de mudança, e ainda diz, hoje estão definitivamente legitimadas tanto no plano global quanto entre nós, as noções de saúde reprodutiva, direitos reprodutivos e direitos sexuais” (Ávila & Corrêa, 1999, p.75)

Fato importantíssimo foi a Conferência sobre a Mulher, em Beijing, em 1995, agregando políticas em prol da igualdade de gêneros, reconhecendo o direito das mulheres a tomarem decisões que dizem respeito à sua própria sexualidade.

Portanto, a escola (somada a família) funciona como o segundo local de socialização e, por sua vez, reforça o processo discriminatório/sexista, percebido no discurso, na linguagem, no conteúdo, no espaço, nas brincadeiras, etc., *tolerada ou*

⁶ “Uma Representação Social é um sistema de valores, de noções e de práticas tendo uma dupla tendência: antes de tudo, instaurar uma ordem que permita aos indivíduos a possibilidade de se orientar no meio-ambiente social, material e de o dominar; em seguida, de assegurar a comunicação entre os membros de uma comunidade, propondo-lhes um código para as suas trocas e outro para nomear, de maneira única, as partes do seu mundo, de sua história individual ou coletiva” (Moscovici, 1961).

estimulada pelo ambiente, reforçando assim a estrutura da identidade do sujeito, em papéis diferenciados. Entendemos que a identidade de gênero organiza-se no traçado social, em que os papéis serão diferenciados para os dois sexos.

Assim, o papel da escola na sociedade, ocupa duas funções de gênero; por um lado ela é feminina e por outro, masculina. No aspecto feminino, ela “é primordialmente, um lugar de atuação das mulheres – elas organizam e ocupam o espaço, elas são professoras: a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas” (Louro, 1997, p.88).

Essa função feminina está relacionada ao aspecto cultural em que a escola deve reproduzir as relações familiares e femininas da docilidade, do carinho, do afeto, etc., isto é, o papel feminino no lar. “Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. (...)” (id., p. 96).

A inserção da mulher no espaço educacional reproduz o discurso tradicional machista, pois o processo visava apenas à escola de magistério, uma vez, que o “destino primordial da mulher era a maternidade (...), o magistério fosse [apenas] representado como uma atividade de amor, de entrega e doação” (id., p. 450).

Ser professora era inclusive uma atividade considerada feminina por estar associada às características de fragilidade, meiguice, docilidade, carinho, etc.; portanto, o magistério estava associado à professora como uma “mãe espiritual” de seus alunos, e logo poderia esse papel ser substituído pelo de uma “mãe verdadeira”, com o abandono da profissão e um casamento.

Por outro lado, ela é masculina “pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento – e esse conhecimento foi historicamente produzido pelos homens” (id., p.89). Tal característica permite a reprodução da dicotomia mulher/homem, uma vez que as mulheres ensinam mais o que os homens criaram, produziram, querem e permitem, já que “não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos – a linguagem e a forma de apresentação dos saberes – são masculinos” (Id.).

Encontramos uma escola onde até mesmo e principalmente nas brincadeiras infantis em sala de aula, ou na hora do recreio, as atividades já começam com a separação entre meninos e meninas. Tanto uns quanto outros reclamam de brincadeiras conjuntas: as meninas dizendo que os meninos são grossos e estúpidos e estes, que as garotas são bobocas e não sabem brincar.

Na escola as meninas têm liberdade para ser cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., o que reproduz a idéia da escola como uma “ligação com a casa, na medida que cercava a formação docente de referências à maternidade e ao afeto (...), um espaço afastado dos conflitos e desarmonias do mundo exterior (...), alheio às discussões de ordem política, religiosa, etc. Apontava-se que a política e a discussão eram ‘contra a natureza feminina’” (Louro, 1997, p. 458). E os meninos são livres para ser índios, ladrões de gado, bandidos, policiais, ‘super-homens’, tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva, estimulados à

visão do poder, da fortaleza e do provedor e, com isso, capazes de lidar com o público e os problemas políticos e sociais.

Esse fato, por um lado, chama-nos atenção, pois as brincadeiras femininas são em maior número e mais diversificadas do que a dos meninos – futebol, corrida e briga -, mostrando, com isso, uma maior criatividade por parte do feminino do que do masculino. Ao mesmo tempo em que mostra uma criatividade bem maior, não existe o reconhecimento público; muito pelo contrário, em sua maioria são consideradas como brincadeiras bobocas, “coisa de mulher, dizem os homens”.

Portanto, as imagens da mulher e do homem, que se passam aos alunos por meio dos conteúdos do ensino e nos livros, contribuem intensamente para formar seu papel de Gênero como mulher ou homem, como podemos constatar nos exemplos que se seguem:

Modelo lingüístico acadêmico (visão androcêntrica)⁷. “Luiz e Joselma comem pão”. “Carlos e Maria irão passear”. Nesse caso, aparece a palavra inicial no masculino e em segundo plano a mulher, fato muito comum em nossa literatura, que impõe, nas regras gramaticais, o contexto do masculino como regra única, sendo reforçada no inconsciente a discriminação entre os sexos.

“O homem usa a água para beber, cozinhar e lavar” (O Mundo Mágico – Estudos Sociais, livro 1, p.121).

O depoimento acima mencionado ocorre pelo uso gramatical, em nossa língua, da utilização do gênero masculino para os dois sexos.

Para complementar tais referências aparecem as imagens androcêntricas, e aqueles que acompanham os livros trazem sempre a figura dos homens; quando aparece a mulher, é no plano secundário:

“Minha mãe faz comida” (desenho da mulher na cozinha).
 “Minha irmã põe todos os dias as toalhas de mesa”.

Com efeito, a imagem exerce no sujeito uma forte pressão, estimulando as áreas sensoriais, cognitivas, sensitivas e perceptivas, visto que torna concretas as palavras ou frases.

Tomando como referência a psicologia da aprendizagem de Piaget⁸, observamos que a criança, ao lidar com o conhecimento, parte do concreto para o abstrato; nesse caso, o que ela percebe ao estudar é em primeiro plano a imagem – a gravura -. Assim,

⁷ *Títulos e depoimentos extraídos do livro de Moreno: Como se Ensina a Ser Menina na Escola: o sexismo na escola. Rio de Janeiro: Moderna, 1999.*

⁸ *Fase considerada pelo autor como operações concretas.*

ao tentar ler uma palavra ela associa à imagem, para entender o significado da mesma. E, como a mesma coloca os meninos em primeiro plano, as meninas vão internalizando, desde crianças, com o reforço da escola, essas diferenças.

Portanto, “as imagens da mulher e do homem que se passam aos alunos por meio dos conteúdos do ensino contribuem intensamente para formar seu eu social, seus padrões diferenciais de comportamento, o modelo com o qual devem indentificar-se para ser ‘mais mulher’ ou ‘mais homem’, e informá-los, por sua vez, da diferente valorização que nossa sociedade atribui aos indivíduos de cada sexo” (Moreno, 1999, pp. 35 - 6).

Assim, em sua maioria, ocorre a perda de referências do processo de identidade, uma vez que, ao viver no processo de baixa auto-estima, não existe uma valorização de si mesma e um reconhecimento de sua existência, enquanto identidade. O “fato de ser mulher”, visivelmente, nunca foi valorizado. A própria mulher⁹ ainda está longe de pensar em reivindicar a sua autonomia; acostumou-se a conviver com dependência. O bem-estar não pode vir delas, só o homem pode lhes trazer prazer, segurança, satisfação. A baixa auto-estima faz com que elas estejam muito inseguras em relação a qualquer experiência nova: trabalho, namoro, moradia, escola “(Durand, 1998, p. 10).

Na maioria dos livros do Ensino Fundamental e Ensino Médio é comum aparecerem afirmações referentes ao homem, relegando a papéis secundários a presença da mulher:

“seus excepcionais dotes de militar lhe deram prestígio internacional (...) excelentes gerais que comandam exércitos organizados (...) suas inovações militares e seu gênio lhe proporcionaram vitórias constantes” (Moreno, 1999, p.48).

Quando aparecem mulheres, aparecem como enfermeiras, cuidando dos feridos, etc. e, em algumas situações, as mesmas podem, no máximo, inspirar os soldados, mas não na frente de batalha, como lutadoras.

A nossa história é, portanto, repleta de personagens masculinas, com pouquíssimas exceções para as mulheres, como Anita Garibaldi, Chiquinha Gonzaga, Pagu, etc. e, mesmo assim, com quase nenhuma relevância nos livros didáticos. Ao quisermos estudar tais personagens da nossa história, temos que recorrer aos livros extra-oficiais das nossas escolas – com exceções – ,livros não didáticos, etc.

Tal fato aparece em cartilhas de alfabetização, por exemplo, – Ao pé da letra: Caligrafia, p. 22, como nos mostra Toscano (2000, p. 51):

“a mãe tem medo de lagartixa”

⁹ Pesquisa no Pina-Recife com 31 adolescentes, desenvolvida por Veronique Durand 1997-1998, com o tema *Gravidez adolescente: Acidente ou Projeto de Vida?*”

“a menina tem medo de barata”

Sabemos que ninguém nasce com medo, que este é socialmente construído e vai sendo gradativamente incorporado pelo sujeito, como algo que lhe pertence. Assim, as mulheres, pelos estereótipos culturais da docilidade e meiguice, têm que se apresentar como inseguras e medrosas para representar um papel que a sociedade lhe cobra, tornando-se, assim, expressões de feminilidade, e o homem aparece salvando as mulheres diante de tais situações.

Por fim, o modelo em nossa educação escolar colaborou e colabora para que a identidade de gênero seja internalizada com papéis diferenciados “em etapas de nossa infância em que não temos desenvolvido ainda nenhum mecanismo de crítica que permita colocá-las sob suspeita. Uma vez instaladas, torna-se de difícil a modificação, precisamente porque ignoramos sua existência e porque esquecemos completamente a forma pela qual as adquirimos” (Moreno, 1999, pp. 67 - 8).

Nesse contexto, a identidade de gênero que se organiza nos sujeitos pelo processo educacional tende a estigmatizar as diferenças entre o feminino e o masculino, inviabilizando dessa maneira a integração satisfatória entre os mesmos.

Diante de toda a estrutura que vai se formando, desde criança até a idade adulta, a partir da família, escola e sociedade, os meninos vão incorporando a visão de durões, fortes, etc., e não incorporam ou se esquecem do comportamento afetivo, da docilidade, sempre passado pelas mães ou pela mulher que os cria, atitudes naturalmente estimuladas e reforçadas junto às meninas. Já quando maiores, como adolescentes ou adultos, fica muito difícil compreender a relação de integração entre mulheres e homens; ambos são formados e identificados com e a partir de papéis diferentes, opostos e hierárquicos e não complementares.

Essas desigualdades “deixam de ser uma simples percepção e observação das atividades e falas dos (as) adultos (as) ao seu redor para começar a ser uma vivência pessoal do seu existir cotidiano” (Duque-Arrazola, 1997, p.368).

Tendo como referência os dados mencionados anteriormente, podemos perceber que a educação escolar reforçou e reforça até os dias de hoje a construção da identidade de gênero de maneira segregacionista entre a mulher e o homem. No fim, é internalizada a visão discriminatória que passa a fazer parte do inconsciente de cada um, aparecendo através da consciência como algo natural. Sendo assim, a história da educação, em relação à organização e estruturação do gênero, reproduz a visão androcêntrica da cultura brasileira.

Concordamos com Bourdieu (1999, p. 44), em que ainda não ocorreu uma ruptura da servidão patriarcal totalmente, e nem a escola ainda se prestou a tais mudanças – com exceções - uma vez que, na sociedade atual, o que prevalece é a visão androcêntrica, que “e assim continuamente legitimada pelas próprias práticas que ela determina: pelo fato de suas disposições resultarem da incorporação do preconceito desfavorável contra o feminino, instituído contra o feminino, instituído na ordem das coisas, as mulheres não podem senão confirmar seguidamente tal preconceito”.

A escola, ainda hoje, com pequenas exceções, não reformulou seus papéis discriminatórios no campo educacional, reproduzindo antigas mensagens, como vimos, na linguagem, nas imagens, nos discursos, etc., muito embora, nos fatos históricos, a mulher tenha tido um papel social muito importante para a humanidade.

Nomes como Joana D'Arc, Anita Garibaldi, Chiquinha Gonzaga, Raquel de Queiroz, Leila Diniz, as anônimas que morreram queimadas na idade média, as mulheres da revolução francesa, as americanas que diante da primeira greve foram trancafiadas e assassinadas, etc., dentre tantas outras marcaram sua época e sua história, mesmo indo contra os princípios masculinos.

Por sua vez, a escola é um espaço de aquisição e produção coletiva (professor / aluno) do conhecimento, da cultura e da socialização. Portanto, temos que aproveitar este espaço para estimular a integração entre os sexos. Para tanto, é preciso “não uniformizar as mentes de meninas e meninos; ao contrário, é ensinar a respeitar o diferente e a desfrutar da riqueza que a variedade oferece” (Moreno, 1999, p. 77).

Hoje, no contexto educacional, a escola pode modificar tal processo desenvolvendo atividades conjuntas sem separar as meninas, dos meninos estimulando a complementaridade e evitando a competição desnecessária. Com isto, a mesma pode desenvolver um processo de conscientização e trabalhar com grupos sociais para estimular a ascensão da mulher.

Cabe à escola desenvolver um trabalho no sentido de estimular a socialização e a integração entre os dois sexos, através de histórias, livros, contos, etc., além de reagrupar os espaços de atividades escolares em sala-de-aula, onde sempre seja colocado um menino junto a uma menina para estimular a integração entre os sexos.

Porém, “para mudar duradouramente as representações, o movimento tem que operar e impor uma transformação duradoura das categorias incorporadas (dos esquemas de pensamentos) que, através da educação, conferem um estatuto de realidade evidente, necessária, indiscutida, natural, nos limites de sua alçada de validade, às categorias sociais que elas produzem.” (Bourdieu 1999, p. 146).

Para o autor, “o objetivo de todo movimento de subversão simbólica é operar um trabalho de destruição e de construção simbólicas visando a impor novas categorias de percepção e de avaliação, de modo a construir um grupo ou, mais radicalmente, a destruir o princípio mesmo de divisão segundo o qual são produzidos não só o grupo estigmatizante, como também o grupo estigmatizado.” (id., p. 148).

Com isto, Bourdieu (1989) coloca que o indivíduo tem que caminhar para a pesquisa histórica: fonte dos instrumentos de uma verdadeira tomada de consciência, ou melhor, de um verdadeiro autodomínio, isto é, distinguir a coisa histórica - *fora de nós, sem nós* -, da história coisa - tornar-se verdadeiramente o sujeito das suas palavras e dos seus atos.

BIBLIOGRAFIA

- ÁVILA, B.; CORRÊA, S. O movimento de saúde e direitos reprodutivos no Brasil: revisitando percursos. In: GALVÃO, L.; DÍAZ, J. *Saúde Sexual e Reprodutiva no Brasil*. São Paulo: Hucitec; Population Council, 1999.
- BOURDIEU, P. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- CASTELLS, M. *O Poder da Identidade*. Vol. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CECHIN, A. *O Cotidiano de uma Escola Infantil e a Construção da Identidade de Gênero das Crianças*. Porto Alegre, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- DAMATTA, R. *A Casa e a Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan AS, 1991.
- DUQUE-ARRAZOLA. O Cotidiano Sexuado de Meninos e Meninas em Situação de Pobreza. In: Madeira, F. *Quem Mandou Nascer Mulher?: estudos sobre crianças e adolescentes pobres do Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos – UNICEF, 1997.
- DURAND, V. *Gravidez na Adolescência: Acidente ou Projeto de Vida?*. Recife: UFPE, 1997/1998. (digit)
- FARIA, N.; NOBRE, M. *Gênero e Desigualdade*. In Cadernos Sempre Viva (SOF), São Paulo, 1997.
- _____. *Sexualidade e Gênero: uma abordagem feminina*. In Cadernos Sempre Viva (SOF): São Paulo, 1998.
- FERREIRA, A. *Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- FORNA, A. *Mãe de Todos os Tipos: como a sociedade modela e reprime as mães*. Rio de Janeiro: Edioro, 1999.
- LOURO, G. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- _____. *Mulheres na sala de aula*. In: PRIORE, M. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.
- MADEIRA, F. (org.) *Quem Mandou Nascer Mulher?: estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos – UNICEF, 1997.
- MENEZES, W. *A Barriga Cresceu... Adeus Meninas!*. Exclusão social: do real ao simbólico na gravidez adolescente. Recife, 2000. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco.
- MORENO, M. *Como se Ensina a Ser Menina na Escola: o sexismo na escola*. Rio de Janeiro: Moderna, 1999.
- MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- PATERNOSTRO, S. *Na Terra de Deus e dos Homens*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- PERROT, M. *Mulheres Públicas*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- SANTOS, M. Sexualidade e Adolescência: discurso e prática nas instituições de saúde. In: SILVA, D. *Saúde, Sexualidade e Reprodução: compartilhando responsabilidades*.

Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TOSCANO, M. *Estereótipos na Educação: um manual para o educador*. Petrópolis: Vozes, 2000.

XIBERRAS, M. *Les Théories de L'exclusion*. Paris: Armand Colin, 1996.

EDUCAÇÃO E (PÓS) MODERNIDADE
EDUCATION AND (POST) MODERNITY

**A FABRICAÇÃO DO SUJEITO:
A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA
SOCIAL DE EXERCÍCIO DO PODER¹**

**THE CONSTRUCTION OF THE
INDIVIDUAL: EDUCATION AS A
SOCIAL PRACTICE TO PRACTISE
THE FACULTY**

Alex Fabiano Correia JARDIM²

Resumo: O presente artigo pretende discutir a relação entre educação e produção de subjetividade e a pedagogização do sujeito moderno como fundamentais na condição de fabricar um discurso e uma ação direcionados à forma-homem/sujeito. Pretende, também, discutir a fabricação de sujeitos necessários através de mecanismos e dispositivos de disciplinamento e controle, como a criação do espaço-escola, por exemplo, e sua tecnologia na manutenção de um tipo de ordem, através das práticas punitivas e de vigilância, que se consolidam imersas num falso discurso humanista e iluminados por uma governamentalidade racionalista e enganosamente emancipada.

Unitermos: subjetividade, poder, educação, aparato pedagógico, sujeito, disciplina e controle.

Abstract: The present article aims at discussing the relation between education and the production of the subjectivity and also the art of teaching the modern individual as basic conditions to produce a speech and an action led to the mode-man/individual. This article also aims at discussing the production of necessary individuals through mechanisms and disciplinary tools and control, like the creation of the space-school and its technology to maintain the organization, using punishments and vigilance, immersing into a fake philanthropic speech and sustained by a rational governmental system based in a fraudulent emancipation.

Key-Words: Subjectivity, power, education, pedagogical tool, individual, discipline and control.

Tomando-se de passagem a interrogação nietzscheana da modernidade à qual submete uma crítica radical às verdades e crenças que nesse período se cristalizaram, Michel Foucault avança o terreno moveção da analítica sobre o homem numa discussão epistemológica, mas que se encaminhará, no decorrer de seus escritos, para se tornar uma

¹O título do artigo refere-se a um dos capítulos que compõem a Dissertação de Mestrado que será apresentada em banca pública no Departamento de Educação – área de pesquisa: Fundamentos da Educação, da Universidade Federal de São Carlos/SP, provavelmente no mês de março/2001, sob a orientação do Prof.Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa.

² Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros/MG. Pós-Graduação Lato Sensu em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia/MG e aluno do Mestrado em Fundamentos da Educação, da Universidade Federal de São Carlos/SP, com defesa da dissertação prevista para março/2001.

preocupação política e ética, característica que marcará os seus últimos trabalhos, levando-nos a visualizar uma história do presente.

Michel Foucault, usando as ferramentas conceituais que toma de Nietzsche, intensifica a crítica à idéia de sujeito fundante e universal, passando a apresentar uma perspectiva inovadora ao se pensar o homem como algo que é o produto das relações entre saber e poder:

“Ao longo da história, a categoria sujeito aparece quando certas condições do saber sofrem modificações, possibilitando que o homem seja conhecido. Trabalho do arqueólogo do saber. O genealogista relaciona essas condições epistêmicas com as demais práticas sociais, institucionais, técnicas, para mostrar que não há saber que não produza poder” (Araújo, 2000, p.7).

Problematizar o sujeito, eis o principal tema foucaultiano³, e esse tema trabalhado por Foucault gerou um certo tipo de desencanto, já que a proposta era a de deslocar o olhar para uma outra extremidade: a do sujeito constituído. Seguindo a linha genealógica, Foucault faz a deposição do sujeito moderno de seu status de senhor da razão, buscando destituir modelos e descobrindo onde e como se formam os jogos de verdades a respeito do homem. E quando faz essa análise dos jogos de verdades, certas noções, tão caras para a história do pensamento, passam a emergir das relações e se tornam forças que, de uma forma ou de outra, reorientam o pensamento.

Quando Nietzsche faz o anúncio da morte da metafísica, ele possibilitaria a Foucault desvendar e ler as entrelinhas da história, afirmando a urgência para se pensar dentro dela mesma as condições para reverter uma maneira comum de se pensar e alcançar o novo implícito na modernidade. Longe de impor um caráter positivista na história, acreditando que ela tenha uma verdade objetivável ou, até mesmo, uma concepção historicista, isto é, de acreditar numa reconciliação futura das condições que envolvem o presente, Foucault reafirma a sua posição de “*arqueogenealogista*”. Ele se contenta simplesmente em fazer um diagrama do indivíduo moderno, sem nenhuma pretensão finalista, nem mesmo que tenha valor apodíctico: de certeza e de verdade. O que Foucault deseja ao pensar uma arqueogenealogia do sujeito é interrogar a sua constituição, o seu limite e a sua posição.

Foucault, ao pensar o homem, vai encontrá-lo submetido às tecnologias de confinamento, de exclusão. Para que o homem fosse descoberto enquanto realidade, foi

³ “...Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder, nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos...” (FOUCAULT, M. apud. RABINOW e DREYFUS, 1995 :231)

necessária a realização de um tipo de separação através da delimitação de um espaço. Um exemplo claro foi a construção do Hospital Geral: lugar de internamento de todos aqueles considerados inúteis socialmente – loucos, pobres, andarilhos e desocupados, para que a pobreza não fique ociosa⁴. O internamento viria a servir como uma forma, antes de tudo, de coibir e evitar os vícios – efeito moral essencialmente.

As pessoas que mais freqüentavam o espaço do Hospital Geral eram os loucos, que possuíam um espaço de liberdade limitado. Futuramente esse Hospital Geral foi se transformando em sua visibilidade em asilos, orfanatos, sanatórios, etc. Esse momento é de fundamental importância na genealogia do indivíduo moderno. As Ciências Humanas, seguindo modos de investigação que anteriormente já haviam sido instituídos no intuito de objetivação do homem, visando atingir um estatuto científico: o sujeito do discurso (a lingüística), o sujeito que trabalha (produz riquezas, movimenta a economia) e o sujeito biológico (imerso na história natural), foram os primeiros momentos de objetivação do homem. Transformando-se em objeto, o homem-louco passa a ser visto como um tipo de alienação que pode ser tratada e tem cura.

O homem, enquanto “*devir louco*”, é o elemento diferencial que o separa da verdade do homem normal e racional. Institui-se, então, um novo tipo de saber: o saber médico, que se apresenta como interlocutor e possuidor de uma verdade de ordem científico-racional, de caráter jurídico e moral, dominando a loucura porque ele a conhece, ele a objetiva. O saber médico constitui o sujeito louco, a partir de um discurso científico-verídico, e a exclusão por confinamento serve de meio para a produção desses saberes.

Assim como o Hospital Geral e outras formas de confinamento e exclusão, a escola e suas práticas pedagógicas se aperfeiçoaram e se transformaram em um espaço de visibilidade em que determinado saber foi capaz de ser produzido através de vários mecanismos: avaliação, controle, disciplina, currículos, certezas, regras e verdades. O sujeito pedagógico é possível de ser visto, sabendo-se que o mesmo possui um *a priori histórico* – uma geografia – onde tal discurso se formulou e se organizou com a pretensão em se tornar ciência ou saber. Vejamos a fala de Cambi:

“(…)Para conformar a sociedade e um modelo e atraí-la para este projeto educativo através de uma ação capilar e difusa, na qual e para a qual convergem muitas instituições, antigas e novas, que se estruturam segundo uma tarefa de normalização e de dominação e de domínio dos sujeitos, de supressão dos desvios e de produção das convergências (de comportamento, de ideais e estilos de vida, etc.)”. (Cambi, 1999, p.202)

⁴ O Hospital Geral, lugar de internamento, onde se justapõem e se misturam doentes, loucos, devassos, prostitutas, etc., é ainda, em meados do século XVII, uma espécie de instrumento misto de exclusão, assistência e transformação espiritual, em que a função médica não aparece. (FOUCAULT, 1984 :102).

Em seu livro, *As palavras e as coisas* (1987), Foucault nos mostra que o homem segue o caminho para transformar-se em objeto representável sem modelo próprio. Num primeiro momento, o homem é marcado pela decifração de códigos e signos, pela busca de semelhança entre o modelo e seu reconhecimento. A verdade já estava pronta, dada no mundo, cabe ao homem, sem autonomia, simplesmente reconhecê-la. Esse momento é chamado de “*era da semelhança*”⁵.

Num segundo momento, ocorre uma ruptura com a época anterior. “*Como pode um pensamento esquivar-se diante de outra coisa que ele próprio? Que quer dizer, de um modo geral: não mais poder pensar um pensamento? E inaugurar um pensamento novo?*” (Foucault, 1987, p.65). O homem descobre, na linguagem, a melhor maneira de traduzir o mundo representável no consciente. Vejamos o que Foucault nos diz e que serve de caminho para que possamos visualizar um dos momentos de rompimento ao que ele chamou de “*era da semelhança*”:

“...Não se busca mais desvelar o grande propósito enigmático que está oculto sob seus signos; pergunta-se-lhe como ele funciona: que representações ele designa, que elementos recortam e recolhe, como analisa e compõe, que jogo de substituições lhe permite assegurar seu papel de representação. O comentário cedeu lugar à crítica”. (Id.Ibidem, p.95).

Existe uma separação entre o que é da ordem empírica e o que é representável na consciência. Cabe ao homem, agora, dividir, medir, ordenar, classificar e julgar. Com a linguagem e o domínio da ordem do empírico, o homem passa a ser um campo visível de onde provêm enunciações. É nesse período que surgem a Gramática Geral, a História Natural (taxinomia) e a Análise das Riquezas (a moeda e as experiências provenientes do seu acúmulo – o mercantilismo). Tal período é chamado, em Foucault, de “*era das representações*”⁶.

O terceiro momento, Foucault vem chamar de “*era da história*”, acontecimento

⁵Até o fim do século XVI, a semelhança desempenhou um papel construtor no saber da cultura ocidental. Foi ela que, em grande parte, conduziu a exegese e a interpretação dos textos: foi ela que organizou o jogo dos símbolos, permitiu o conhecimento das coisas visíveis e invisíveis, guiou a arte de representá-las. O mundo enrolava-se sobre si mesmo: a terra repetindo o céu, os rostos mirando-se nas estrelas e a erva envolvendo nas suas hastes os segredos que serviam ao homem. (FOUCAULT, 1987:33)

⁶ Para haver signo, palavra significativa, deve haver uma idéia ou imagem correspondente e sua ligação com o exterior, com o mundo representado. A representação faz nascer as semelhanças e provoca a imaginação que põe ordem nas coisas. Daí ter sido possível ao saber clássico uma história natural, que ordena e mostra como esta ordem se constituiu. O saber se organiza em quadros, onde estão desde as formas calculáveis da ordem até a análise das representações mais complexas. (ARAÚJO, 2000:40)

singular na história do homem, pois é o período propriamente falando de avanço e consolidação da modernidade. O homem passa a ser visto como ser que possui história. Em lugar de uma análise das riquezas e sua medida, surgem o trabalho e o tempo como problemas, juntamente com a Biologia que de certa forma, se separa das generalidades de uma História natural, preocupando-se mais especificamente com os seres que produzem, crescem e reproduzem. A própria linguagem se transforma em Filologia, ou seja, num estudo da língua viva e/ou de uma gramática comparada.

A “*era da história*” – período que se caracterizará pelo aparecimento da figura homem-sujeito⁷ e objetivado, afasta-se passo a passo da era da representação, colocando em suspenso uma interrogação transcendental: Qual a possibilidade de se conhecer o que são as realidades representadas? Essa interrogação leva Foucault a novas empiricidades: trabalho, vida e linguagem e a constituição em seu interior de um novo objeto na ordem do saber: o homem. Essa analítica, para Foucault, pode colocar o século XX sob o risco de um antropologismo como valor transcendental aos conteúdos empíricos, dando ao homem uma falsa idéia de subjetividade constituinte, concretizadora de uma identidade e/ou uma verdade do homem.

Na *era da história*, segundo Foucault, o homem ocupa a posição de produtor imerso nas condições de produção, afetado pelas contradições existentes na história e pelo devir, o que denominamos de Economia Política. Biologicamente, a vida se encontra em profunda transformação, em que a relação com a morte é inegável. A prática da anatomia e dissecação dos cadáveres servirá para dar uma noção da fragilidade humana, além de diferenciar os seres vivos, uns dos outros. A Filologia, apesar de não perder o caráter representativista, caracteriza a linguagem como carregadora de significações que retratam as experiências daquele que fala e mantém regularidades, fornecendo os meios para se conhecer o mundo.

A lingüística e a lógica dominam o campo das experiências possíveis no mundo dos homens, dominando-os e tornando-os objeto de conhecimento, como vemos na: Filosofia analítica, na Lógica, na Hermenêutica e na Psicanálise, numa interpretação da linguagem do inconsciente. É pela analítica da finitude do homem que perguntamos: quem é o sujeito da linguagem? Quem fala? Diferentemente da era da representação, em que o homem se descobre como ser pensante, ou seja, ele é, mas ainda não podia conhecer-se a si próprio, tomar-se enquanto objeto.

O aparecimento das ciências da vida – a Biologia, o trabalho – economia política, e a linguagem, como já dissemos anteriormente, propicia ao homem tornar-se cognoscível (enquanto objeto e sujeito). Aquele que produz as condições para sua própria existência e que se conhece enquanto finitude. Essa analítica da finitude rompe definitivamente com a

⁷ O homem nasceu para o saber ocidental em fins do século XVIII, como aquele ser empírico-transcendental, duplamente arquitetado por saberes que o mostram vivente, falante e produtivo de um lado, e por uma reflexão sobre essas mesmas condições que, afinal, o fazem homem. Surge o homem ao mesmo tempo como objeto de conhecimento e sujeito de todo tipo de conhecimento. É a isto que Foucault chama de estrutura antropológico-humanista do pensamento do século XIX. (Id. *Ibidem*: 45)

idéia de uma metafísica do infinito e o campo empírico (trabalho, biologia e linguagem) – das experiências possíveis. É a condição para o transcendental, para o sujeito do conhecimento⁸. É pela analítica da finitude que o corpo, percepção e organismo podem ser vistos mergulhados em fatores históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Na *era da história* o pensamento sai de si mesmo, como consciência de si - lembremos de Descartes - para descobrir o que o condiciona e o possibilita, não significando que o homem tenha uma pátria ou uma data pré-estabelecida. É impossível demarcarmos precisamente a sua origem, o que não impede que, ao pensarmos a sua constituição, o visualizemos em fragmentos presentes em várias territorialidades epistemológicas e institucionais.

Qual o tipo de homem que se configura a partir das novas empiricidades? É possível, a partir da noção de objetivação e de subjetivação, pensar-se numa perspectiva de edificação de outras subjetividades, ou seja, a partir de uma desconstrução epistemológica, reorganizar ou reterritorializar outras subjetividades? De forma preliminar, estas questões-problema estão presentes neste texto/artigo.

Michel Foucault e sua arqueogenealogia procuram saber como determinados saberes produziram determinados objetos inteligíveis pelo discurso, e como eles se apropriam desse objeto para depois se falar deles. Seguindo essas pistas, encontramos um saber pedagógico como domínio epistemológico de práticas e métodos que acreditam num tipo desejável de indivíduo, o que nos leva a ver o “homem-sujeito/objeto como um acontecimento que não pré-existe ao saber pedagógico, mas que se constitui no interior deste saber, e que os enunciados de verdade sobre o sujeito pedagógico são condições discursivas sobre algo determinado pelas práticas, que têm, como alvo principal, o aluno, sujeito/objeto institucionalizado. Esse sujeito, agora não mais constituinte, mas constituído, surge como efeito de um fluxo de relações que se organizam em torno de recortes de saber ou divisão das disciplinas.

As práticas discursivas formam saberes e não podem ser vistas independentes das práticas políticas e sociais. O sujeito pedagógico é envolvido nessas relações e cortado pelos enunciados, surgindo enquanto objeto no dado instante de sua enunciação. E quando a formação discursiva se consolida, agrupa-se em saberes a respeito de algo, simultaneamente esse saber vai propiciar àquele que fala, no nosso caso, o professor, o diretor, o supervisor, orientador, etc., a capacidade ou a qualidade para o exercício do poder. Nessa relação de saber/poder se constrói a forma-homem: sujeito pedagógico ou da educação e a sua formação é o grande acontecimento do século XIX, como uma “*dobra da história*” que descarta qualquer idéia de transcendência ou de origem. Esta forma-homem

⁸Foucault usa o termo transcendental seguindo a tradição kantiana, mas dele diferenciando-se posteriormente quando se refere ao homem como sujeito do conhecimento. Enquanto Kant acredita na racionalidade como emancipação do homem na construção das relações sociais, Foucault diferentemente pensa a noção de uma subjetividade produzida por mecanismos que são frutos de uma racionalidade pseudo-libertadora. Enquanto, para Kant, a racionalidade é sinônima de esclarecimento, para Foucault torna-se sinônimo de produção de sujeitos institucionalizados pelo viés de uma razão domesticadora.

só é possível diante das relações de saber/poder que o produz: poder social, político e institucional.

Nessa nova paisagem que nos aparece, os aparatos pedagógicos visíveis, como a escola, surgem como meios para controlar uma produção discursiva pela estratégica da exclusão e interdição. Como já falamos, o confinamento e a separação serviram para objetivar o homem (torná-lo objeto de saber) e depois subjetivá-lo (direcionar formas na intenção de atingir o seu desejo, seu inconsciente e seu corpo). E a educação assumiu um papel crucial de extrema relevância nesse processo, pois é no interior dos aparatos pedagógicos que se intensificaram as práticas de disciplinarização, controle, vigilância e punição do indivíduo moderno, para que o mesmo se caracterizasse útil e dócil ao modelo econômico vigente.

“A disciplina consegue desenvolver técnicas que permitem o ajustamento da multiplicidade dos homens à multiplicação dos aparelhos de produção. Neste sentido, é possível explicar a simultaneidade entre os processos de acumulação de capital, que caracterizam o capitalismo, e os de acumulação dos indivíduos(...) Chega-se, assim, à constatação de um apelo mútuo entre o crescimento de uma economia capitalista e um mecanismo de poder disciplinar”. (Fonseca, 1995, p.49)

A educação transforma-se no agenciamento maior de controle e produção de verdades via dispositivos educacionais na modernidade e que determinará a formação do indivíduo moderno, produto de uma tecnologia de dominação e constituído pelo resultado provisório de relações de poder. *“O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ideológica da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a disciplina”* (Foucault, 1987, p.172).

Ao fazer uma história do presente – uma arqueogenealogia -, através de um olhar sobre as práticas objetivadoras que se transformaram em Ciências Humanas: produção de um indivíduo normatizável e práticas subjetivadoras, modos pelos quais o sujeito pode pensar-se enquanto sujeito, Foucault evita cair no sono dogmático das filosofias antropológicas, mostrando-nos que a noção de sujeito é histórica, melhor dizendo, genealógica. (Foucault, 1987).

Ao problematizarmos o homem-sujeito/objeto, não estamos querendo seguir o mesmo caminho dos fenomenólogos, dos positivistas e nem dos marxistas. Não nos cabe, aqui, buscar ou traçar uma filosofia do sujeito, encontrar a sua essência, através de uma visão dirigida a um ser que trabalha, que é vivo e falante, ou seja, autônomo em sua constituição antropológica, encontrando na fundamentação da forma-homem um tipo de princípio ou origem reconfortante. Foucault nos adverte muito bem a esse respeito. Vejamos:

“...o originário no homem é aquilo que, desde o início, o articula com outra coisa que não ele próprio; é aquilo que introduz na sua experiência conteúdos e formas mais antigas do que ele e que ele não domina; é aquilo que, ligando-o a cronologias múltiplas, entrecruzadas,

frequentemente irreduzíveis umas às outras, o dispersa através do tempo e o expõe em meio à duração das coisas. Paradoxalmente, o originário no homem não anuncia o tempo de seu nascimento, nem o núcleo mais antigo de sua experiência: liga-o ao que não tem o mesmo tempo que ele; e nele libera tudo o que não lhe é contemporâneo; indica sem cessar e numa proliferação sempre renovada, que as coisas começaram bem antes dele e que, por essa mesma razão, ninguém lhe poderia assinalar uma origem, a ele cuja experiência é inteiramente constituída e limitada por essas coisas.”(Idem, pp.347-348)

Ao contrário, a forma-homem se constitui por conflituosos acontecimentos, e o momento do seu aparecimento também já denota o seu fim, já que a forma-homem não passa de um recorte epistemológico no campo do devir histórico, e que sua presença se efetiva a partir de que os enunciados, assumindo um caráter de cientificidade, visam objetivá-lo e fazê-lo conhecido. Esses enunciados se compõem em jogos de verdades que iluminam ou ilustram um saber sobre a forma-homem, proporcionando simultaneamente uma prática que intervém e produz.

A forma-homem, envolvido produtivamente em jogos de verdades, é compreendido por meio de técnicas de si ou das tecnologias do eu, pelos dispositivos que compõem a maquinaria das relações de poder com o objetivo de vigiar e controlar os comportamentos para que os mesmos não se diferenciem do aspecto geral da sociedade. Sendo assim, a forma-homem só é possível num determinado momento histórico, como efeito de práticas disciplinares de subjetivação. E essa mesma figura, invenção genealógica, não significou nem a salvação, nem o tão procurado fio de origem metafísica, pelo contrário, significou muito mais a recusa pelo próprio Foucault ao “fio salvacionístico de Teseu”. O que neste caso, em especial, é deixar-se ser engolido pela profundidade da caverna que se tornou o estudo sobre a subjetividade: “*Que nos importa vosso caminho que sobre, vosso fio que leva fora, que leva à felicidade e à virtude (...) Quereis nos salvar com a ajuda deste fio? E nós, nós vos pedimos encarecidamente: enforcai-vos neste fio!*” (Deleuze, s/d, p.132).

O pensamento de Foucault, em todas as suas possibilidades e potencialidades, vem corroborar de forma sistemática como uma filosofia crítica do sujeito, iniciada no século XIX com Nietzsche – em quem Foucault se inspirou decisivamente. A analítica do sujeito se constitui numa nova episteme, como uma tentativa de mostrar como se formalizou um saber sobre o homem, sem preconizar a necessidade de um sujeito transcendente e fundante que porta nas ações as verdades da ciência.

Quando falamos, por exemplo, de um sujeito da educação, estamos enfatizando que ele é o resultado de práticas históricas discursivas e disciplinares, provocando a mudança e o deslocamento epistemológico na idéia de um sujeito que seja representável como um campo transcendente que se separa das condições de possibilidades que o propiciam, ou, até mesmo, um sujeito do idealismo cartesiano: o cogito como significante das verdades do mundo e de si. Os aparatos pedagógicos educacionais, então, para Díaz (1998), mostram-se enquanto condição para a subjetivação do indivíduo-aluno:

“A partir deste ponto de vista, consideramos que não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado, no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função no discurso no interior da escola e contemporaneamente, no interior das agências de controle”.(Díaz, 1998, p.15)

A idéia de que a educação privilegia o sujeito fundante do conhecimento é extremamente imprópria, pois fica claro, numa perspectiva foucaultiana, que esta monorreferência do sujeito constituinte fica difícil de ser apreendida, já que a história se mostra como uma pluralidade de forças que estão em jogo, e o sujeito do conhecimento ou do pensamento não é o seu fio condutor, nem a sua direção, mas simplesmente uma ilusão histórica.

O sujeito da educação (termo que usamos, mas que pretendemos deixar claro que se trata de uma ilusão histórica, pois Foucault, sempre, ao pensar o sujeito, está nos remetendo à noção de forças que compõem e moldam a forma homem-sujeito) não é imóvel, a-histórico ou supra-sensível, que elabora leis e interpreta segundo sua racionalidade as causas e os possíveis fins da história. A multiplicidade das forças que se aglutinam e se dissipam historicamente nos remete à idéia temporária de sujeito, que se diferencia da noção de um sujeito de consciência universal e totalizante. A constituição do sujeito da educação é o exemplo claro de ruptura com qualquer possibilidade de metafísica, já que Foucault, assumindo um olhar sobre o corpo como estratégia de dominação, passa, dessa forma, a destruir as fantasias idealistas que se cristalizaram no decorrer da história do pensamento.

A analítica da constituição do sujeito na educação é a tentativa de despossuir o sujeito de toda vitalidade supra-sensível, característica nebulosa de uma filosofia que se isenta ou se torna imune das condições do tempo, das forças do desejo, do acaso e do devir. As filosofias do sujeito idealizante o pensam como um grande espectro, distante da história, do mundo das sombras e do simulacro, importando somente aquilo que se apresenta como verdade inquestionável.

Rompendo com a era da representação, já discutida anteriormente, Foucault desloca o corpo para o centro das problematizações. A arqueogenealogia foucaultiana nos serve para mostrar a educação, seus aparatos e dispositivos, como um dos cortes epistemológicos de jogo de verdades, saber e poder, como estratégica que envolve o corpo celular e social. Não com a intenção de desvelar um princípio, uma causa ou um fim, mas diferentemente, é no corpo da forma-homem/sujeito da educação que se imprimem relações de poder; basta nos atermos um pouco mais nas leituras de *Microfísica do Poder*:

“Na verdade, nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder... Qual é o tipo de investimento do corpo que é necessário e suficiente ao funcionamento de uma sociedade capitalista como a nossa? Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nos edifícios, nas famílias...”(Foucault, 1984, pp.147-148).

O sujeito pedagógico só pode ser dito a partir do momento em que ele é confinado para fins de pedagogização – de subjetivação. Essa estratégia é uma maneira de agir mais especificamente numa grande massa populacional. A repartição, a divisão e a separação vieram servir de técnicas para se criar um saber pedagógico sobre o corpo do indivíduo-aluno. Ele só pode se tornar sujeito sendo objetivado, assujeitado, serializado e disciplinado. O sujeito-aluno é aquele que é produto das subjetivações, sejam físicas ou psíquicas.

No jogo de verdades se estabelecem os saberes acerca do objeto-aluno, que irão pertencer ao professor, que exercitará o poder de conhecer – a disciplina, a lição; os diretores que irão administrar o andamento dos processos subjetivatórios; os orientadores que servirão de guias para a prevenção e reordenação de condutas transgressivas que viessem perturbar a ordem social e disciplinar do espaço educacional; os supervisores, que são os aliados mais próximos dos diretores para a administração do espaço educacional, com seu olhar de constante vigilância sobre o indivíduo-aluno, tendo, por perspectiva, a ação irrestrita em todo o corpo educacional, na pretensão de elaborar sujeitos passivos, sem vontades, sem coragem e força para resistirem ao investimento político sobre o corpo. A escola passa a se constituir num observatório político, num aparelho que permite o conhecimento, o controle perpétuo de sua população através do corpo docente, dos diretores, dos funcionários e dos próprios alunos. A educação e seus dispositivos pedagógicos, com suas inúmeras técnicas, reforça a idéia de vontade de verdade, negação dos instintos e desejos – a plena expansão dos afetos e de sua potencialidade criadora. A liberação dos afetos traz a possibilidade do “*caos*”, num tipo de estrutura ou sistema calcado na ordem, na eficácia, na regulação do tempo e no controle do corpo.

Os aparatos pedagógicos educacionais, como prática social, transformam o sujeito-aluno em indivíduos objetiváveis, anulando suas diferenças e singularidades através da prática do exame como produtor de verdade, do currículo como diretriz que direciona o caminho a ser percorrido, da serialização por capacidade intelectual ou cognitiva, etc., ou seja, estratégias de subjetivação, ou, até mesmo, podemos falar das práticas e movimentos que se proclamam libertárias ou libertadoras, com suas técnicas para o conhecimento de si e dos outros, mas que na sua grande maioria, suas práticas não passam de estratégias para aqueles que exercem o poder do discurso, dos enunciados epistemológicos: dominar, controlar e homogeneizar as subjetividades. Uma das grandes críticas é desenvolvida por SILVA (1998), referindo-se a estas práticas sob inspiração de uma ótica foucaultiana:

“Programas inteiros de formação e treinamento docente utilizam uma variedade de inspiração psicológica para “reorientar” o professorado: técnicas de sensibilização grupal, iniciação nas pedagogias construtivistas; workshops de exploração, exame e modificação do eu: psicopedagogias lacano-piagetianas...Uma característica intrigante desse movimento é sua indiferença política: embora se pretendam, em geral, emancipatórias, libertadoras, autonomistas, críticas, revolucionárias, as pedagogias psi se adaptam facilmente a sistemas educacionais governados por regimes políticos bastante diversos. No Brasil, por exemplo, os projetos educacionais, as reformas técnicas curriculares e os programas de treinamento e formação docente de administrações municipais lideradas pelos mais diversos partidos parecem ter sido homogeneizados por uma mesma pedagogia que se poderia chamar de psico-crítica: técnicas psi movidas por impulsos libertários”. (Silva, 1998, p.7) (grifos meus)

Ao direcionarmos o nosso olhar ao sujeito pela perspectiva arqueogenealógica de Foucault, imediatamente riscamos a necessidade de termos como garantia histórica qualquer transcendentalismo racionalista. Quando apontamos a noção de sujeito constituído – neste artigo em especial, o sujeito da educação - estamos provocando uma fissura ou um racha epistemológico na história do pensamento, pois com a “*morte do sujeito constituente*”, fica-se o vazio muitas vezes insuportável da ausência de um ordenador, ou de um mundo sem outrem, sem referência ou segurança. Muito menos que uma completa indiferença ao mundo, como num tipo de exercício niilista negativo, a ausência do sujeito, ou dos índices que garantem a sua existência, provoca uma atenção intensa aos acasos da história, aos acontecimentos emergentes, pois tudo é constituído a cada instante, o que nos remete cotidianamente a querer pensar a respeito da possibilidade de construirmos diferentes formas de subjetividade.

O sujeito pedagógico está envolvido pelos enunciados discursivos que são produzidos como critério de verdade pelo educador-professor. Ele exerce o poder de tornar legítimo tal discurso e cria regras no interior das instituições que, na sua grande maioria, participam em seu conjunto da ação de produzir sujeitos, delimitando assim a fala, o pensar e o agir, criando assim o interdito. Não nos interessa aqui apontar ou achar o autor da enunciação, seja ele o professor ou a instituição em que ele está inserido. Os enunciados que manifestam um exercício de poder aparecem como nuances, fluxos momentâneos ou condições para que um tipo de saber se manifeste como novas práticas pedagógicas:

“Seu fundo, a ordem do saber, nunca é indiferente ou neutra. As práticas discursivas, o que uma época pode dizer, que objetos acolheu, quais indivíduos puderam ocupar a posição de sujeito dos enunciados que constituem tais práticas – este é o terreno da arqueogenealogia,

escavado não para interpretar o que foi dito e chegar à ilusão da “coisa mesma”, ou da “palavra final”, mas para mostrar que nem tudo pode ser dito, nem de qualquer instância e nem por qualquer um.” (Araújo, 2000, p.98)

O homem enquanto duplo empírico-transcendental é imerso na história que não o liberta, mas revela tudo o que o condiciona, mostrando a sua finitude, ou seja, a sua ligação com uma temporalidade enquanto “objeto” de encadeamento e atos simultâneos de forças produtivas (condições de possibilidades que propiciam o aparecimento do homem e que incisivamente temos que ressaltar e não perdermos de vista). O deslocamento foucaultiano é significativo, principalmente porque ele não parte do pressuposto de ver o homem como um simples objeto empírico-produtor e também cognoscível pelas empiricidades das ciências antropologizantes.

Esse antropologismo humanista que pretende dar ao homem o status de centralidade, de certa forma limita um parecer crítico em torno do binômio: homem – sujeito. O que procuramos, corroborados por Foucault, é mostrar que o homem-sujeito se encontra no interior das relações saber/poder (dentro dos aparatos subjetivantes da escola), “e que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (Foucault, 1987, p.30). É efeito e não causa, o que denota que a crença insistente na busca por seu fundamento é recair na idéia de sujeito-origem ou ponto absoluto de condição, e se executarmos tal tarefa, é o mesmo que negarmos o método do genealogista, pois:

“...De acordo com Foucault, a tarefa do genealogista é destruir a primazia das origens, das verdades imutáveis. Ele tenta derrubar as doutrinas do desenvolvimento e do progresso. Uma vez destruídas as significações ideais e as verdades originais, ele se volta para o jogo das vontades. Sujeição, dominação e luta são encontradas em toda a parte. Onde se fala de significado e valor, virtude e divindade, Foucault procura estratégias de dominação...”(Rabinow e Dreyfys, 1995, p.121).

E nos desviarmos desse problema é deixar de lado a analítica do presente. Não nos importa o que o homem é, mas como ele se constitui e se caracteriza genealogicamente.

De certa maneira, os conceitos foucaultianos nos levam rumo a uma analítica que deságua numa reflexão ontológica e ética, e seguindo o exercício do pensar nietzscheo-foucaultiano, encontramos no espaço educacional a abertura para uma análise a respeito da produção de subjetividade. Os dispositivos educacionais concretizam uma aplicabilidade de estratégias para a formação do homem-sujeito, o que não significa que tais procedimentos vão dar-nos a resposta para o “ser” do homem, já que, se partíssemos por esse caminho, mergulharíamos no projeto metafísico de estilo idealista, o que nos remeteria à tradição filosófica que lança suas bases a partir de Platão, ecoando, posteriormente, ao longo da

história, em vários pensadores que servem de sustentáculo para as Ciências Humanas e para a Filosofia; um exemplo disso, é o pensamento de Descartes.

Quando utilizamos uma metodologia arqueogenealógica, inspirados por Foucault, estamos desde já convencidos que a metafísica tem de ser combatida, e o que de mais importante se exige, é uma veemente crítica à idéia de sujeito constituinte.

É na idade moderna que a educação pode fundamentar-se e planejar suas práticas educativas com o propósito da realização humana em nome de uma racionalidade libertadora, fazendo-nos concluir que as práticas pedagógicas tiveram e têm uma importância essencial na fabricação ativa dos sujeitos que estavam e estão inseridos nos aparatos pedagógicos de subjetivação que se tornaram dispositivos visuais de esquadramento e poder.⁹

A escola como campo de visibilidade é um espaço para o exercício de uma “*vontade de verdade*” e, conseqüentemente, para exercício do poder. Lugar privilegiado da morada da verdade: onde se observa, classifica, regula, mensura e dá resultados técnicos. Nesse lugar – a escola – alguém exerce o papel de portador de uma verdade (o saber) e que também usa instrumentos para que a verdade seja extraída (o poder).

O sujeito pedagógico está preso a essas complexas relações de poder, mas torna-se insuficiente estudar o sujeito imerso nessas relações, acreditando-se num conceito de poder apoiado única e exclusivamente nos aparelhos jurídicos que são, de certa forma, a garantia da legitimidade de um poder central. Necessitamos, portanto, de uma outra maneira de se pensar o poder: visto até então como centralizado na figura do Estado. Certamente, seguindo Foucault, esses instrumentos são inadequados e insuficientes em nossa reflexão. Uma nova noção de poder surge nas análises e pesquisas de Foucault e servirá perfeitamente para podermos pensar a construção da subjetividade na educação, especialmente porque o conceito proposto por Foucault é de uma “*microfísica do poder*”, o que em nosso caso será de grande importância, pois encaramos o espaço pedagógico como sendo uma das redes de dominação de caráter relacional e micro, que são estabelecidas como condição de possibilidade de formação, reprodução e resistência aos enunciados capitalistas.

O poder não é algo que se detém, se apropria, mas, sim, algo que se exerce por relações de força de forma difusa, como multiplicidade e campos de resistência. Bem, se afirmamos que ele existe também enquanto resistência que se intensifica por qualidade das forças, necessariamente retiramos do poder toda impressão de negatividade, dando-lhe uma positividade, uma produtividade rumo a constantes emergências, de novas lutas e movimentos sociais. Retiramos do poder um *locus* privilegiado de ação, seja ele o Estado ou o conceito de classe dominante, sabendo que ele se movimenta por estratégias, por um jogo, por uma polivalência, eliminando-se a partir desse novo olhar toda a perspectiva moral, ou seja, a divisão bipartida: de um lado, os que têm o poder, são os donos e o poder

⁹ “A modernidade nasce como uma projeção pedagógica que se dispõe, ambigüamente, na dimensão da libertação e na dimensão do domínio, dando vida a um projeto complexo e dialético e o de conformação, que permaneceram no centro da história moderna e contemporânea como uma antinomia constitutiva, talvez não superável, ao mesmo tempo estrutural e caracterizante da aventura educativa do mundo moderno” CAMBI, 1999:203.

a eles pertencem, por isso, são julgados por aqueles que do poder são aliados e desprovidos, como causadores de todo o mal inerente na sociedade. Os despossuídos de poder se rendem à eterna submissão e ficam entregues ao ressentimento e à passividade, ou ainda, crentes na esperança de um tempo futuro e longínquo, que custa a chegar, de uma sociedade em que não exista relação de força, daí uma sociedade em que não existam relações de poder. Ora, o poder é tão produtivo que, através do seu exercício e das configurações que são subjacentes a tal movimento, faz surgir novas configurações, novas visibilidades, novos indivíduos-sujeitos enquanto efeitos de uma maquinaria social que envolve todo o tecido social, numa multiplicidade de relações de força. E o desenvolvimento das práticas pedagógicas é um exemplo claro da produtividade e da positividade do poder quando, em suas técnicas, procura aprimorar, adestrar e controlar o corpo do aluno, mesmo que para isso seja preciso construir internamente, no espaço escolar, mecanismos pseudo-libertadores que ilusoriamente proporcionarão a sensação de liberdade, o que é exatamente perigoso, envolvente e enganador, como nos mostra Frago e Escolano em suas análises a respeito do aparato escolar:

“O espaço escolar torna-se, assim, no seu desenvolvimento interno, um espaço segmentado no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura e a transparência. A racionalização burocrática – divisão do tempo e do trabalho escolares – e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar em que adquirem importância especial a localização e a posição, o deslocamento e o encontro dos corpos, assim como o ritual e o simbólico. Numa instituição segmentada, parcelada, a vigilância e o controle – a coordenação - só são possíveis mediante a comunicação, a existência de órgãos colegiados, a visibilidade espacial, os elementos simbólicos unificadores ou a ritualização das principais atividades que acontecem nela”. (Frago e Escolano, 1998:80)

Essas formas de se pensar, que, em nome de uma teleologia, olham as redes sociais sempre pelo prisma do dominado, do ausente, do incapaz, são totalmente inadequadas e comprometem uma analítica da educação e dos seus dispositivos. Quando afirmamos a característica puramente lúdica e estratégica das relações de poder, queremos dizer que ele não é repressivo ou excludente, mas, um processo intermitente de relações de forças que fazem nascer práticas sociais que assumam o status de verdade: o saber científico, surgido no interior do campo educacional-institucional, que, pelos procedimentos de confinamento e enclausuramento, disciplina e normatiza um tipo de aluno-sujeito/objeto. E esse saber científico sobre o homem é exercido por alguém que se qualifica para ocupar a posição de “*sujeito*” do discurso ou da enunciação. Dessa forma, é necessário um olhar crítico a respeito dos discursos que se produzem genealógicamente e que se tornam decisivos para uma análise mais atenta às instâncias de controle que se expressam através do exercício do

poder, mas que, ao mesmo tempo, caracteriza relações de saber, isto é, segundo Foucault, a apropriação de uma verdade sobre a ordem das coisas e dos homens:

“...Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, ou uma coisa, mas uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder.” (Foucault, 1984, p.XIV)

A educação - saber pedagógico - se instala, portanto, como uma das melhores formas de controlar os discursos de verdade, além de ser também o locus privilegiado em que saber e poder estão mais explícitos para a implantação de uma técnica institucional: de vigilância, de hierarquia, de disciplina e de controle.

Dessa maneira, a educação não será mais vista como espaço neutro ou morto do desenvolvimento das relações sociais, ou das relações entre os indivíduos. Muito pelo contrário, o espaço pedagógico é um campo aberto, cortado pelas relações de poder que passam desde os primeiros passos da aprendizagem, onde o poder regula, produz, molda indivíduos. Fabrica imagens-modelos e avalia, objetivando o homem via manipulação técnica, interiorizadas nas instituições educacionais como práticas de assujeitamento.

O sujeito seria, então, efeito e alvo do exercício do poder, viabilizado principalmente dentro das práticas educacionais-institucionais, configuração historicamente dada de saber, poder e subjetivação. Esse sujeito pedagógico aparece, então, enquanto produto dos discursos ou das enunciações que o classificam, pretendendo-se científicos, e a articulação de práticas institucionalizadas que o capturam, o segmentarizam e o subjetivam.

A sociedade moderna, caracterizada e descrita por Foucault como sociedade disciplinar¹⁰, prima pela fabricação de indivíduos úteis e dóceis, agindo por individuação, normalização e disciplinarização, ao *“regular os corpos para melhor controlar a alma”*. Tomando como ponto de partida o sistema penitenciário, Foucault observa que as instituições recorrem ao mesmo tipo de procedimento: vigilância contínua e identificação permanente dos indivíduos através do exame. A disciplina funciona com o auxílio de uma

¹⁰ Ela é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder, são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade...” É o diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista.

tecnologia e uma anatomia do poder. Segundo Foucault, são quatro os tipos de ordenação disciplinar dos indivíduos: *celular, orgânica, genética e combinatória*:

- *Celular, ou a arte das distribuições*, é o jogo da repartição espacial. Inicia-se com a repartição dos indivíduos no espaço, assumindo cada um o seu lugar e, em cada lugar, um indivíduo. Dividir e repartir para melhor vigiar o comportamento de cada um, criando espaços úteis. Na escola, os indivíduos se definem pelo lugar que ocupam, pela posição nas filas, nas séries. Os lugares tornam possível o controle simultâneo de todos os “sujeitos”. A escola possibilita a saída de uma confusa massa de indivíduos para uma organizada multiplicidade orgânica.
- *Orgânica*: imposição de regras e de rigor nas atividades e nos horários. Cada gesto do corpo tem que ter uma finalidade produtiva. Na escola o tempo é usado para a intensificação e condensação de atividades rumo à aprendizagem. O corpo é treinado e codificado para que em seus movimentos seja útil em seus mínimos detalhes.
- *Genética*: cada indivíduo em seu tempo específico é classificado por sua qualidade de produção, servindo de elemento diferencial a sua capacidade de produtividade na aprendizagem. Isso fica claro na escola, quando o indivíduo aproveita o seu tempo, tanto na escola, quanto fora dela e demonstra isso nas avaliações ou em sua competência numa rápida resolução dos exercícios, o que posteriormente o diferenciará dos outros por sua graduação ou série. Tal situação corresponde ao poder de domínio sobre o tempo e sua utilização.
- *Combinatória*: depois de estipulado o lugar do corpo, sua regularidade num determinado tempo e espaço, torna-se necessário ajustar o corpo para compor forças com outros corpos destinados a uma melhor operacionalização e funcionalismo. Nas escolas, as atividades passam a ser melhor desenvolvidas quando são observadas por alunos mais velhos ou mais qualificados segundo a ótica institucional-educacional. Os alunos deverão apreender os códigos para uma boa conduta e para uma proveitosa aprendizagem, respondendo às técnicas de sujeição aplicadas pela escola e corroboradas subjetivamente pelos alunos “*melhores qualificados para a tarefa*”.

Faz-se necessário ressaltar que o século XVII foi marcado pela extração da verdade pelo corpo supliciado. A confissão era retirada do criminoso pela agonia do suplício¹¹. A verdade era obtida por meio da dor; via o espetáculo público punitivo como forma de restaurar o poder real, numa valorização da morte. Dessa forma, a verdade era extraída

¹¹ *O suplício era uma técnica de punição, uma execução pública, que visava fazer com que o criminoso que rompia com o pacto social instituído pelo soberano viesse a sofrer aos olhos do público, em forma de espetáculo, uma infinidade de dores. Seus corpos eram mutilados, mas feitos de tal forma que o criminoso não morresse e pudesse sentir as dores de se ter cometido um delito contra o soberano e a sociedade. Era necessário que ele sentisse o máximo de dor...que ele gritasse ao público que cometera tal crime e que se arrependera de tê-lo cometido. Este teatro de horror era comum em toda a Europa e servia como forma de educar a população em favor do cumprimento dos decretos reais. Para melhor leitura do assunto. FOUCAULT, 1987, cap. I O corpo dos condenados: 11.*

violentamente, pelo castigo corporal, mostrando o poder do rei ou do juiz inquisidor. A educação pelo espetáculo público do corpo supliciado servia para inibir quaisquer que fossem as atitudes contra o soberano, além de impedir o delito que poderia ferir as regras sociais estabelecidas por esse soberano. Quando temos a descrição do suplício relatado por Foucault, estamos diante de um tipo de punição de característica corretiva e preventiva – diríamos até, formativa – aplicada na França em 1757. Não faltam menções às reações do supliciado aos sofrimentos que lhes eram aplicados.

Essa maneira de punir conseguia extrair, do condenado, gritos de dor, palavras de desespero, pedidos de perdão, certamente mais atribuídos ao sofrimento físico intenso de que a qualquer outro motivo. Essa punição – do corpo supliciado – conseguia provocar reações que correspondiam a uma função e cumpriam partes essenciais do ritual: punir com a morte e educar os que continuavam vivos, mostrando-lhes a possível pena por algum tipo de insurreição ou desobediência e quem exerce um poder sobre a materialidade do corpo dos indivíduos. Tal sentimento também era expandido para todo o corpo social. As imagens do sofrimento alheio ficam presentes na memória do indivíduo, o que serve para regular a coletividade¹².

O governo da razão do soberano sobre o corpo estabelece, entre os séculos XVII e XVIII, uma arte de governar em que o corpo é o limite para toda a afecção, para a afirmação de um tipo de soberania, tendo como técnica a dominação de todo corpo social através da brutalidade do castigo e da presença constante da morte: o medo usado como instrumento de sujeição. Educar é agir e viver com o intuito de se distanciar cada vez mais de alguma possibilidade de sentir dor em consequência do castigo. Todo o sistema judiciário existia com a função de procedimentos de sujeição, criando sujeitos obedientes e que espelham, em seus modos de vida, os aspectos da dominação e do medo. Os modos de vida constituem os gestos, os comportamentos, as atitudes frente às relações sociais, expondo-se fisicamente de maneira efetiva às relações de poder, mostrando que o homem é o efeito dessas relações.

No final do século XVIII, a punição cede espaços que outrora eram dos castigos corporais, via suplício, para uma penalidade que tem por função interditar o corpo do condenado e submetê-lo a obrigações. A prisão surge como uma das formas de punição, dentre as muitas que aparecem e que crescentemente se tornam a prática punitiva mais comum, principalmente porque acabam exercendo uma grande função social, econômica e política generalizada e habitual.

A punição do corpo pelo suplício vai perdendo notoriedade, até alcançar seu quase-declínio. Devido à ordem econômica que progressivamente se instaurava na sociedade

¹²Mas tal espetáculo também se caracterizava por um aspecto bastante interessante, que era a escuta por parte daqueles que assistiam ao espetáculo, seja a população em geral ou os submissos ligados diretamente à autoridade maior e soberana, de ofensas, injúrias e xingamentos provenientes da boca dos supliciados. De certa maneira, todos acabavam participando nesse momento, já que o supliciado ao bradar ofensas ao soberano expressava as vontades de toda a sociedade que se sentia oprimida pelas ações da autoridade maior. Quanto maiores a dor e as provocações, mais expressões de ódio e repulsa ao governo da soberania eram ouvidas da boca do condenado. Acontecia, então, naquele momento também, um tipo de manifestação de força e liberdade.

moderna, a morte do criminoso faz-se desnecessária, pois, o mesmo poderia ser usado como força útil à sociedade. O fim do suplício – técnica das mil mortes – se efetiva justamente com a efervescência e estruturação do capitalismo, que, de agora em diante, necessitava de gente para ser utilizada nas fábricas.

A urgência de mecanismos de reeducação, sujeição e utilização da força de trabalho do homem era gritante e os dispositivos educacionais foram extremamente necessários para que se inventasse esse homem desejável. O corpo passa a ser visto como força produtiva, e todos os corpos devem ser bem preparados para assumirem sua função no novo cenário que se apresenta. Aqui, mais uma vez, ressaltamos que o poder assume seu caráter transformador e positivo.

O corpo não deixa de ser alvo de materialização e efeitos do poder, mas, simplesmente, é colocado sob uma nova exigência – a exigência da produção. Mas, antes de tudo, torna-se urgente a invenção de novas formas de punição do criminoso que venha a provocar uma ruptura com o pacto social. Dessa necessidade, surge a prisão como ação de punição mais especializada e como condição de possibilidade para o aparecimento de um corpo vigiado e disciplinado: crimes, paixões, doenças, impulsos, perversões e agressividade. A prisão se transforma rapidamente num instrumento que tem, como uma de suas características, afastar as pessoas que rompem com a lei; ela se transforma no signo da verdade institucionalizada em sociedade. Não podemos esquecer que tal organização foi essencial para o capitalismo, pois, com o aumento populacional, a massa ociosa crescia e a prisão recolhia as pessoas ditas improdutivas, almejando extrair delas o máximo de utilidade de seus corpos. A prisão torna-se, assim, um dos meios de confinamento, em espaço fechado, mais visível na modernidade.

Nós nos detemos um pouco sobre a prisão para ilustrar que tal organização serviu de modelo para as demais práticas institucionais, inclusive na educação e suas práticas pedagógicas, com a criação de dispositivos que tinham a função de desarticular e recompor as forças corporais.

A atenção à formação dos indivíduos passa a ser localizada no seu aparato institucional específico, onde os dispositivos educacionais observam cada detalhe no processo de constituição do sujeito. Cada movimento tem que ser extremamente racionalizado e o corpo tem que responder à disciplina de forma organizada e produtiva. O homem disciplinado, desta vez, é o homem também do confinamento, pertencente a um local estratégico que o produz enquanto sujeito moderno, conforme Foucault nos diz:

“A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno

segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados.”(Foucault, 1987, p.134)

É por isso que podemos chamar a modernidade da idade do corpo, conceito esse que de forma alguma entraria em contradição com a idéia de racionalidade, porque a razão investe sobre o corpo com a intenção de dominá-lo e de fazê-lo produzir. E os dispositivos educacionais, onde concentramos nosso olhar, constituem o elemento catalisador de ações destinadas à formulação de normas e regras direcionadas à disciplinarização do sujeito pelo viés das tecnologias de dominação rumo à produtividade do indivíduo.

Toda a disciplinarização do corpo terá como pressuposto dois momentos: primeiro, o de agir sobre o corpo do homem, individualizando-o e objetivando-o; segundo, o de agir no interior desse indivíduo objetivado, agora medido, calculado e serializado, subjetivando-o em função da constituição de uma ética capitalista. A educação e seus dispositivos educacionais aplicados num espaço fechado – a escola – atingem o corpo do homem moderno, num tipo de investimento político do corpo controlado, submisso, amedrontado, regulado e corrigido. As práticas educacionais têm, como regra, o esquadramento do homem que pode ser a cada dia, aperfeiçoado e adestrado. Foucault acaba afirmando que:

“Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma aptidão, uma capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada”. (Id.Ibidem, p.127).

A educação e sua forma visível de disciplinamento – a escola e suas estratégias de dominação – é um espaço onde a disciplina é usada como experiência político-educacional. A disciplina organiza novas relações e a escola, como espaço arquitetônico/concreto, configura-se no processo histórico do sujeito como uma tecnologia de dominação para que o corpo e cada movimento seu possam ser inseridos em um determinado processo de aprendizagem e controle.

As formas de disciplinamento pelas técnicas de confinamento e de separação perpassam todo o tecido social: quartéis, asilos, hospitais, prisões e escolas. Todas com o objetivo de adaptação ou readaptação à vida social: primeiro isolando o que estamos chamando de forma-homem, para estudá-lo e produzir saberes sobre ele, e, depois, para torná-lo viável economicamente. Toda a relação passa a ser entre o meio (formas visíveis de disciplinamento

e controle) e o conteúdo (o sujeito e sua subjetivação). Esses espaços fechados consistem na produção de signos que dirigem a alma do indivíduo, com uma conotação fortemente moral: prática do imperativo do dever. O confinamento é a estratégica construída de onde sairão sujeitos educados para uma vida social através de uma aplicação severa de métodos que promovem novas maneiras de agir sobre o corpo, atuando sobre o tempo, a redistribuição do espaço, o isolamento, o horário de controle das atividades, classificando o indivíduo. Foucault descreve muito bem a preocupação para com o conteúdo dentro desses espaços de produção de subjetividade, sendo a escola seu fiel representante e instituição imprescindível.

“A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalhava alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma maquinaria de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. J.B. de La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e segundo a fortuna dos pais. Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor.” (Id.Ibidem, p.135)

A educação, que funcionava enquanto espaço de visibilidade, de ajuste e aperfeiçoamento através de mecanismos disciplinares educacionais, refletia em sua organização os procedimentos operacionalizados da prisão. A prisão foi um dos principais locais onde se fazia a ligação entre a forma e o conteúdo. Sua arquitetura moderna articulava meios de vigilância e controle do indivíduo, tanto em sua construção, quanto na distribuição das funções internas para sua manutenção e objetivo. É importante observarmos que, nos espaços de confinamento próprios das instituições na modernidade, agencia-se o mesmo modelo do sistema penitenciário: diretores, supervisores, orientadores, professores de moral religiosa, guardas; além de uma arquitetura que se assemelhava à construção das prisões. Todas as instituições como espaços visíveis de disciplinamento do sujeito passam a ter praticamente os mesmos objetivos: educar, disciplinar, cuidar, higienizar, produzir e punir. Todas as multiplicidades de sujeitos encontram correspondência num mesmo espaço visível de repartição.

A educação, em sua forma visível escolar, possui uma racionalidade e ajusta em seu espaço cada indivíduo para melhor dominar seu tempo, seu corpo, seus afetos, através dos dispositivos pedagógicos: divisão por classes, séries, avaliações e exames, estabelecendo

padrões e normas pela vigilância constante, pelo olhar da aprovação ou da reprovação. Segundo Frago e Escolano, em alguns procedimentos de uma tecnopolítica disciplinar própria das organizações educacionais modernas para tornar dóceis os corpos:

“A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos”. (Frago e Escolano, 1998:26).

Segundo Foucault, o filósofo e jurista Jeremy Bentham foi um dos grandes pensadores que deram maior contribuição para se pensar a construção dos espaços fechados na sociedade disciplinar. O novo espaço fechado – de confinamento – pensado por Bentham foi denominado de Panóptico e se generalizou por todas as instituições¹³.

O modelo do panoptismo para a educação foi utilizado como ordenador das multiplicidades do indivíduo docilizado – um tipo de tecnologia de poder. O corpo não pode mais morrer, ele tem que produzir, ser aperfeiçoado e adestrado por uma educação que se qualifica por estender seu olhar de vigilância com a ajuda dos mecanismos disciplinadores incorporados às instituições educacionais. Disciplinar, classificar e examinar, recobrando um corpo assujeitado por divisão, separando-o por infração ou rompimento de uma determinada ordem estabelecida, eis a função organizacional dos aparatos pedagógicos modelados pela funcionalidade do Panóptico.

A verdade sobre o sujeito é exposta por essas práticas que facilitam um determinado tipo de aprendizagem, e, para que essa aprendizagem se efetive plenamente, é constituído um diagrama, uma rede superposta de dispositivos que venham a garantir a sua ampla produtividade ou atinja a sua finalidade: assimilar e concordar com o que é dado como

¹³ “O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre. Esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravessa a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo Panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha” (FOUCAULT, 1987:177).

verdade – apreender os códigos em toda rede social, generalizando os processos de disciplinamento que se impõem pouco a pouco na prática pedagógica, principalmente no uso e utilização do tempo, como nos mostra o próprio Foucault:

“A colocação em série das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo, possibilidade de caracterizar, portanto, de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo. Recolhe-se a dispersão temporal para lucrar com isso e conserva-se o domínio de uma duração que escapa. O poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização”. (Foucault, 1991, p.144-145)

Para que ocorra uma aprendizagem ou assimilação dos códigos de disciplinamento, o corpo do aluno-objeto é moldado. As respostas aos dispositivos que fazem parte dos exercícios de aprendizagem e controle são esperadas como o resultado que envolve todo corpo individual e coletivo, denotando que a subjetivação se dá, apesar das estratégias de ação particulares, de forma coletiva: nas maneiras de andar, de falar, de pensar, de sentir ou de todas as atitudes comportamentais que também envolvem a imaginação, condicionando os afetos e fabricando sujeitos tristes, e que não possuem o brilho nos olhos que poderia ser comum na arte do conhecer ou da descoberta do mundo.

O maior objetivo dos dispositivos educacionais é conseguir controlar a alma dos indivíduos. A partir das organizações institucionais centradas na ostentação dos jogos de verdades em forma de saberes e dizeres e do exercício estratégico do poder, consolida-se permanentemente a produção de uma sociedade calcada em modelos de dominação e controle contínuo.

As escolas se caracterizam, então, como grandes máquinas de codificação e de captura do desejo. Visando a um tipo de homem-sujeito que responda às exigências econômicas e políticas, elas se situam como produtoras de subjetividades dentro do campo social. Construção histórica carregada de interesses e intencionalidades, a maquinaria escolar corresponde ao principal solo de dominação de afetos dos indivíduos. Servindo como agenciamento de técnicas disciplinares e de controle intensivo das forças corporais e do desejo, a maquinaria escolar, de forma não estática, muito pelo contrário, sempre dinâmica e flexível, expande sua hegemonia por procedimentos de subjetivação.

Lugar estratégico para o exercício do poder, conseqüentemente, para a modelização das almas, o espaço pedagógico é o território onde se procura, através de composição de ações e formulações de discursos (saber/poder), formalizar o indivíduo do não-desejo, da não-vontade, da não-autonomia. A preocupação em delimitar tempo, época e pensamentos, surge como condição para a constituição de um indivíduo cativo,

enraizado profundamente nos diagramas de saber/poder e imanente à complexidade do campo social.

O espaço pedagógico na modernidade é articulado sob o signo da governamentalidade.¹⁴ Segundo Foucault, esse momento é extremamente importante para traçarmos um caminho junto à idéia de produção de um bio-poder: governo sobre a vida dos homens. Não basta encararmos as relações de poder como simples repressão, mas muito mais como administração das forças individuais e coletivas, tanto nos espaços de confinamento quanto espalhados por toda a abertura das redes sociais. A governamentalidade é de total relevância ao abordamos seu conceito direcionado à instituição educacional, pois sua política é a constituição de um modo de subjetivação hegemônico.

As práticas educacionais – que aqui envolvem uma série de dispositivos de vigilância, controle e punição – marcam imperiosamente a problemática da produção de subjetividade no capitalismo, impedindo em suas micro-relações de qualquer que seja o aparecimento de novas singularidades. A governamentalidade significa, no espaço pedagógico, toda série de ações em direção à apropriação e condição das formas de pensar, de agir e de viver do sujeito pedagógico. Apesar do aparato pedagógico fazer uma série de interligações justapostas para gerenciar o sujeito pedagógico, o professor é quem assume a principal função nesse processo. Torna-se figura imprescindível no controle dos corpos, pois como “*governo*” diretamente próximo e ligado aos indivíduos, cria as técnicas individualizantes. Isso nos mostra que não há exterioridade ao poder, e o sujeito pedagógico está implicado nesse jogo. Dessa forma, podemos afirmar com clareza que a grande finalidade da sociedade disciplinar fragmentada em instituições diversas é a da administração dos afetos dos sujeitos-alunos.

Isso significa que a qualidade dos afetos produzidos é dada pela composição de agenciamentos de controle e subjetivação, tornando os sujeitos-alunos desprovidos de reflexão crítica e entregues à razão governamental. Associando a idéia de obediência à autonomia, a sociedade moderna, leia-se sociedade disciplinar, estendendo o poder da razão ou em nome de um pseudo-esclarecimento, cria a idéia do sujeito consciente: aquele que conhece as leis e ordena seu juízo em posição de busca pela verdade da lei que aprioristicamente representa também a verdade do ser.

A razão governamental aproxima e cria uma simbiose entre lei e subjetividade, espalhando-se em todas as superfícies sociais, atingindo de cheio o aparato pedagógico

¹⁴“A construção de identidades ou de sujeitos é, para Foucault, um ato altamente politizado. Essas identidades são os feitos daquilo que ele chama de poder/saber. Ele fala também de governamentalidade, de racionalidade governamental e de arte do governo. Por governo Foucault quer dizer algo como a “conduta dos homens” ou uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou a afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser sujeitos...A arte do governo consistiria em fornecer uma forma de governo para cada um e para todos, mas uma forma que deve individualizar e normalizar” (MARSHALL, 1994 :28-29).

educacional e sua organização. Nesse sentido, o exame¹⁵ nos dá com clareza e nos mostra a melhor maneira de corroborar como prática interna de demonstração de qualidades individuais, tornando público o jogo de verdades subjacente na organização educacional, além de dividir e classificar os que estão no caminho para conquistá-la. A resposta dada pelo exame é a melhor comprovação de que as “*almas*” dos alunos estão sendo subjetivadas. Rose nos fala:

“O exame não apenas torna a individualidade humana visível, ele a localiza numa rede de escrita, transcrevendo os atributos e suas variações em formas codificadas, possibilitando que eles sejam acumulados, somados, normalizados, que se tire sua média e que sejam normalizados – em suma, documentados”. (Rose, 1998, p.39)

Estamos chamando de afetos, as maneiras de agir sobre o mundo e de ser agido pelas relações que compõem os seus movimentos, o seu devir. O afeto é a expressão de nossa potência, de nossa qualidade enquanto conjunção de forças que atua no instante – que podemos chamar de tempo. A nossa subjetividade é o resultado da composição de afetos, da sua constituição inserida e atirada numa temporalidade que é puro fluxo inapreensível. É por isso que os instrumentos utilizados como modos de subjetivação internalizados do aparato pedagógico escolar não se restringem a um único ponto localizável, espalham-se em todas as direções do ambiente pedagógico e contornam todos os participantes do jogo, incluindo até outros espaços “*fora da escola*”, mas não perdem seu caráter de disciplina, controle, produtividade.

Administrar os afetos do sujeito pedagógico é o mesmo que impedir a sua verdadeira função: a autonomia da expressão, da sua criatividade. Torná-lo sujeito, é o mesmo que despotencializá-lo. É fazê-lo submisso às possibilidades impessoais de ação ou algo do tipo: uma explosão da instância autoral. De fato, controlar e administrar os afetos é objetivado internamente na organização do aparato escolar.

Esse tipo de dobra do sujeito, ou seja, a apreensão de suas qualidades vitais e o seu direcionamento esboça uma subjetividade em que o “*dentro detém o fora e o fora desmancha o dentro, mas também o produz*”. A subjetividade como expressão da existência e do fluxo dos afetos que cortam a pele do sujeito pedagógico é constituída a partir da conciliação e/ou reconciliação das forças do fora – exteriores – com as forças do dentro – modos de pensar, criando e recriando a cada momento novos perfis pedagógicos no sujeito da educação, numa curvatura ou dobra de subjetivação.

¹⁵“O Exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assumem no exame, todo o seu brilho visível” (FOUCAULT, 1991 : 164-165).

Administrar os afetos é o mesmo que intensificar as forças produtivas dos modos de existir, sendo que tais modos, produzidos pelas forças do fora, nesse caso, da disciplina e controle, nada mais querem, que moldar uma nova figura ou imagem: a de um sujeito que se reterritorializa em função da maquinaria escolar, o que é o mesmo que dizer, a fabricação de corpos passivos e possuídos de “*olhar de bovino*”.

Em nome da racionalidade moderna, impressa em sua totalidade nas organizações educacionais, a subjetividade foi produzida, acreditando-se numa educação emancipadora desde o século XVII, num pressuposto combate contra a ignorância, a incultura, a miséria, a tirania, etc. Numa idéia de que a educação se consolidaria rumo à construção de indivíduos esclarecidos, cientes de seu destino. A racionalidade enquanto uma meta-narrativa iluminista dirige-se à intensa produção de uma educação escolarizada; nesse processo, o aumento dos aparatos pedagógicos educacionais é impressionante, favorecendo a constituição de um sujeito fruto de uma razão que se dizia libertária e destruidora de crenças. Mas a racionalidade, longe se ser transcendente, dilui-se na história ou no terreno da contingência.

A subjetividade, então, vem sendo moldada desde que o homem se fez presente no interior das tecnologias de dominação¹⁶, e a educação tornada visível sob a forma de um grande extrato – escolas – e que articula em sua formação discursiva ou exercício ininterrupto de um poder molecular, um tipo de corpo político ou de anatomia política, de ações concretas sobre os corpos do sujeito pedagógico, numa relação de construção-dissolução; dobra ou agenciamento de métodos constitutivos do aspecto subjetivo: “*tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação. Num regime de controle nunca se termina nada.*” (Deleuze, 1992, p.216).

A administração dos afetos é o grande mérito das tecnologias da subjetividade e tal prática é envolvida pelos portadores de um discurso de verdade: especialistas no que concerne à conduta dos homens. O sujeito pedagógico é sitiado por um turbilhão de ações, das mais variadas, que visam descrever sua alma, anular as forças do inconsciente e esquadrihar o corpo. Os jogos de verdade, orientados por especialistas na formação do ser e do sujeito da educação, garantem a manutenção e a legitimidade dos enunciados, fazendo com que procedimentos de auto-regulação e auto-vigilância sejam resultado dos dispositivos de normalização.

Ao analisarmos sob a ótica foucaultiana os dispositivos educacionais, um grande e autêntico desafio nos aparece pela frente: como constituir novas e/ou outras subjetividades a partir da produção de novos afetos numa perspectiva redirecionada da realidade? Não podemos virar as costas para as práticas sociais e pedagógicas que já estão instituídas, mas, quais as possibilidades de engendramos “*novos solos*” de ação? Como desterritorializar esse indivíduo-sujeito que se apresenta na modernidade, tanto no interior como fora dos espaços fechados e/ou de confinamento? Estas questões tornam-se uma exigência para a invenção de outras práticas

¹⁶ “O sujeito, segundo toda uma tradição das Ciências Humanas, é algo que encontramos como um *être-là*, algo do domínio de uma suposta natureza humana. Proponho, ao contrário, a idéia de uma subjetividade de natureza industrial, maquinica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida” (GUATTARI E ROLNIK, 1996:25).

subjetivas, vivenciadas e potencializadas numa ligação com o ilimitado ou com o devir das forças em fluxo.

Como condição de possibilidade, exige-se, antes de tudo, encarar e presenciar as relações de poder que entrecruzam diferentemente e em vários níveis o campo de imanência onde se dá a produção do sujeito pedagógico. Somente após a descoberta que a subjetividade se dá pelo envolvimento entre as “forças fora” do e as “forças do dentro”, poder-se-á produzir novos movimentos direcionados à destruição de uma subjetividade estratificada pelas formas de disciplinamento e sujeição: os dispositivos educacionais escolares.

Como uma maneira de avançar nas análises foucaultianas, vamos descobrir em Deleuze um grande interlocutor do pensamento de Foucault no que se refere à organização da sociedade moderna, suas disposições e administração dos nossos afetos. Uma das questões que mais nos interessa, em Deleuze, é quando ele nos fala a partir de uma anterior reflexão desenvolvida por Foucault, que começa a se desenhar na sociedade moderna: a criação de novas ênfases nas práticas de vigilância, com a crise dos espaços institucionais fechados, isto é, um espraiamento da vigilância. Isto significa, em Deleuze, que estamos saindo pouco a pouco da chamada “*Sociedade Disciplinar*” para pertencermos à “*Sociedade de Controle*”:

“É certo que entramos em sociedades de “controle”, que já não são exatamente disciplinares. Foucault é com frequência considerado como o pensador das sociedades de disciplina, e de sua técnica principal, o confinamento (não só o hospital e a prisão, mas a escola, a fábrica, a caserna). Porém, de fato, ele é um dos primeiros a dizer que as sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando para trás, o que já não somos. Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea.”
 “...Certamente não se deixou de falar da prisão, da escola, do hospital: essas instituições estão em crise... “O que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento.”(Deleuze, 1992, pp.215-216)

O indivíduo passa a ser produzido também não só pelo confinamento, pelos meios fechados, mas difusamente, pelos dispositivos tecnológicos, isto é, máquinas cibernéticas. E, na educação, essas máquinas abertas e difusas ajudam a operacionalizar, por exemplo, o que comumente chamamos de escola aberta e educação a distância. Além do mais, tal prática se distribui ao logo da vida dos indivíduos-sujeitos, desde a mais tenra idade, sob a noção de uma necessidade de educação permanente, formação continuada, comunicação instantânea (Internet).

O mundo da produção de indivíduos passa a ser visto não só como fábrica (serialização de homens), mas principalmente como empresa, onde a escola acaba assumindo um caráter liberal de prestação de serviços, o que significaria em seu interior a criação de dispositivos que agiriam como motivadores da aprendizagem em nome de uma pseudo liberdade, criatividade e autonomia: bônus produtividade, créditos acumulados, prêmios subjacentes à produção, classificação por qualidade da produção, enfim, a educação sendo encarada fielmente como mercadoria

que se consegue por concorrência e por méritos e não por direito social.

Os indivíduos-sujeitos não escapam à disciplina e à vigilância, mas, pelo contrário, mergulham nelas indefinidamente e continuamente para o bom funcionamento dos processos de subjetivação. Assim se dá o espraiamento da vigilância ao longo da vida dos indivíduos, tomando-os mais suscetíveis à lógica do controle. Essa segmentarização por todos os espaços é exercida, segundo Deleuze, não mais paulatinamente e de forma duradoura, em etapas, do indivíduo natural ao social, mas, diferentemente, o indivíduo é submetido ao controle contínuo e ininterrupto. Isso serve para nos dizer que os campos de visibilidade disciplinar se ramificam por toda rede social, escapando do Panóptico arquitetônico (o espaço-escola) para se transformar em vigilância rizomática, tecendo a alma e o corpo dos indivíduos-sujeitos modernos.

A sociedade de controle se mostra enquanto modelos fluidos de dominação. A educação nunca chega ao fim e os moldes (aquilo que demarca limites e contornos) são rapidamente modificáveis, imprimindo novos territórios para o indivíduo-sujeito, num ritmo alucinante, permanente e mutante. E Deleuze enfatiza essas surpresas características do controle na educação:

“Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado -, mas que os dos desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação.” (Id. 1992, p.216).

E a educação passa a pertencer ao mundo da criação e valorização das imagens, condicionando as opiniões, os desejos, a aprendizagem, através de um bombardeamento quase ininterrupto de cores, sons e imagens que se articulam enquanto novos sistemas de signos e sentidos.

A *Sociedade de Controle* atinge diretamente a educação quando não impõe limites para sua ação, fazendo com que os dispositivos educacionais ajam de forma rápida e ilimitada, tomando os sujeitos-alunos participantes fragmentados de uma política que prima pela expansão por instrumentos de poder e que produzem diferentes subjetividades, homogeneizadas, que experimentam a sensação da falta e da busca pelas linhas do sucesso, pela vontade incontrolável ao conhecimento, pelo consumo, por uma busca de si mesmos, por uma individualização, etc.. Enfim, as práticas educativas e/ou formativas, agora diluídas na sociedade de controle em todas as direções e a cada dia mais fora dos espaços fechados, inventam a todo momento uma lógica diferenciada para que possa capturar o inconsciente do sujeito-aluno através dos códigos de construção e desconstrução, da sombra e da luz, do sim e do não, sempre levando em consideração, segundo Guattari, a exigência frenética de uma nova ordem mundial:

“Tudo é produzido pela subjetivação capitalística – tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de idéia, não é apenas uma transmissão de significações por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade, ou a identificações com pólos maternos, paternos, etc. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo”.(Guattari e

Rolnik, 1996, p.27).

Na Sociedade de Controle, a educação se coloca como uma aliada na regulação social dos indivíduos como garantia de governabilidade via o agenciamento invisível, mas que possui formas que se colocam muito bem articuladas num campo de forças heterogêneo, vinculando por semiotização concreta e por estratégias de subjetivação, constituindo-se, então, como prática social pedagógica que se orienta, muitas vezes, silenciosamente, como uma serpente em suas ondulações, em direção a modos de existência subjetivados, como bem escreveu Deleuze:

“... No regime das escolas: as formas de controle contínua, a avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na universidade, a introdução da empresa em todos os níveis de escolaridade”. (Deleuze, 1992, p.225).

A escola, em se tratando de um tipo de território social, passa a sofrer intensos desequilíbrios no que concerne à relação indivíduo-aluno e a toda a maquinaria social existente. A ordem capitalística, estrategicamente expressa nas difusas formas das técnicas sociais de controle, destrói e também restabelece outras territorialidades ao sujeito-aluno, modelizando um tipo de homem e seu envolvimento com o mundo e com os outros, modificando por completo os modos de percepção, numa constante recriação de mecanismos de subjetivação, deixando de existir, portanto, a idéia distinta entre dentro e fora. Num texto escrito em homenagem a G. Deleuze, Michael Hardt comenta sobre a questão da produção de subjetividade (citando também autores como Foucault, Guattari e Althusser):

“... Uma das teses centrais mais comuns nas análises institucionais de Deleuze e Guattari, Foucault, Althusser e outros, é que a subjetividade não é originária, dada a priori, mas se forma pelo menos até um certo ponto, no campo das forças sociais. As subjetividades que interagem no plano social são substancialmente criadas pela sociedade. Nesse sentido, tais análises institucionais gradativamente esvaziaram de seu conteúdo qualquer noção de subjetividade pré-social para enraizar firmemente a produção da subjetividade no funcionamento das principais instituições sociais, tais como a prisão, a família, a fábrica e a escola”. (Hardt, 2000, pp.367-368).

Os aparatos pedagógicos e o seu conteúdo – o aluno-sujeito – são desconstruídos a partir da possibilidade de pensarmos em singularidades intensas, em subjetividades enquanto diferença e não homogeneização. O desafio que se instaura é a atenção que devemos voltar rumo a uma implosão dos processos de subjetivação dentro da educação, na tentativa de se pensar um pouco do possível, sem negligenciar ou fugir às relações de poder que sempre sobreviverão em todo o emaranhado social instituído. Diferentemente, o intuito é descobrir, utilizando a crítica foucaultiana (nosso principal interlocutor), sem nos esquecermos jamais das contribuições de Deleuze e Guattari que praticaram também uma crítica às instituições, que nos ajudaram a pensar a respeito das condições de invenção de novas possibilidades de vida a partir de uma ética e/ou estética da existência.

Compondo com Foucault, por agenciamentos, o desejo de um pouco de possível, abordamos a

problemática no campo educacional, onde buscamos problematizar o espaço de produção de sujeitos de forma crítica e desafiadora, iniciando a discussão em torno da emergência para a edificação de uma vida baseada numa estilística da existência, onde singularidades possam enfim exercer desejos e afetos, criando resistência à subjetivação hegemônica e operando permanentes revoluções.

Como construir, dentro do espaço pedagógico, uma nova ética ou estética da existência, que participa, via exercício do pensamento, da construção de novos conhecimentos, sem serem coagidos por mecanismos de assujeitamento, eis a continuidade do debate. A proposta talvez seja a de continuarmos fazendo uma dança entre a subjetividade ético/estético foucaultiana e sua crítica aos mecanismos disciplinares e/ou de controle existentes na sociedade moderna e que não se cansam de se expandir. Assim se apresentará o livre caminho a ser seguido: o de uma subjetividade singular, que renasce no brilho intenso de sua própria destruição e recriação, intensificando a luta contra os dispositivos totalizantes em favor dos “*devires revolucionários*”, inventando alianças e linhas de fuga, produzindo encontros que se intensifiquem como novas práticas de vida; enfim, um pouco do possível.

BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, I. L. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: UFPR, 2000.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, s/d.
- _____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- _____.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.
- DIAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, T. T. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FONSECA, M. A. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ. 1995.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FRAGO, A. V.; ESCOLANO A. *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura com programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- HARDT, M. A Sociedade Mundial de Controle. In. ALLIEZ, E. *Deleuze: uma vida filosófica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
- MARSHALL, J. Governamentalidade e Educação liberal. In. SILVA, T.T. *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SILVA, T. T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A J. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- _____. *As pedagogias psi e o governo do eu*. In: *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DO
SUJEITO ATRAVÉS DOS
RITUAIS ESCOLARES DAS
PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
AS VÁRIAS FORMAS DE
INDISCIPLINA

THE WAYS OF SUBJECTING
INDIVIDUALS USING SCHOOL
RITUALS IN THE FIELD OF THE
PRACTICES OF PHYSICAL
EDUCATION: DIFFERENT KINDS OF
INDISCIPLINE

Silvia BORTOLÁS¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo observar os rituais escolares que fortalecem a classificação dos alunos em disciplinados e indisciplinados, usando o poder disciplinar como uma estratégia de controle sobre os corpos. A Educação Física, enquanto uma disciplina que trabalha com o corpo, mantém uma situação de “docilização” dos alunos através de técnicas disciplinares, que se traduzem através do rendimento e do controle corporal. A justificativa do estudo refere-se à necessidade de fazer uma reflexão sobre o corpo e a produção de subjetividade dos alunos por detrás dos muros escolares, bem como, promover uma maior aproximação entre Educação e Educação Física, no âmbito escolar. A pesquisa caracteriza-se por ser um estudo etnográfico no momento em que estuda a cultura e suas significações dentro da escola. Possui também um viés com os Estudos Culturais, quando trabalha questões referentes à cultura, abarcando a questão da subjetividade que é construída nas práticas e nos discursos. Utilizo alguns autores como Michel Foucault e Peter McLaren, pois os mesmos apresentam questões significativas a respeito da escola.

Unitermos: Poder; Disciplina; Subjetividade.

Abstract: The present article aims at observing the schools rituals that strengthen classifying the students in disciplined and indisciplined, using the discipline as a strategy of control on the bodies. The Physical Education, when working with the body, maintains a sort of situation as "turning the individuals into obedient students", using techniques resulting in good performance and corporal control. The proposal of the study is the necessity of a reflection on the body and the productions of the students' subjectivity inside the school, as well as, to promote a larger approach between Education and Physical Education in the school ambit. The research is characterized by being a ethnographical study because discusses the culture and its significances inside the school. It is also linked with the Cultural Studies, when working subjects referring to the culture, including the question of the subjectivity that is built during the practices and speeches.

We use some authors like Michel Foucault and Peter McLaren who present significant subjects regarding to school.

Key-Words: Power, Discipline, Subjectivity.

¹ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação/ Universidade Federal de Santa Maria/RS

Em março de 2000 eu iniciava um novo desafio em minha vida profissional: o Mestrado. Estar fazendo Mestrado na Universidade Federal de Santa Maria, na área da Educação, significava, para mim, dar continuidade às pesquisas no interior da escola pública. No período de março de 1994 a janeiro de 2000, fui professora de Educação Física em uma escola pública da cidade de Rio Grande; portanto, vários foram os encantos e desencantos vivenciados e relatados em meu caderno de registros.

Na minha antiga escola (Emílio Luís Mallet), existiam vários alunos: tímidos, irados, matreiros, alegres, solitários. O que percebia, nesse contexto, principalmente nas aulas de Educação Física: vários discursos, vários rituais de rendimento, controle, técnica e eficiência. Muitas vezes, sonhos, desejos e sorrisos eram deixados de lado, em favor da agilidade e do controle.

A Educação Física, nessa escola, era vista e tratada como mais uma disciplina da grade curricular, que apresentava planejamento, metodologia, objetivo e conteúdos... Às vezes, esta disciplina era até mesmo discriminada pelos demais professores. Os alunos em sua maioria adoravam as aulas, pois eram realizadas no pátio, sem classes, sem quadro negro... Várias pedagogias atravessaram e atravessam esta prática, desde a pedagogia liberal tradicional, pedagogias progressistas... até os nossos dias. Em cada período histórico ela teve uma marca, um objetivo; ora representava uma linha higienista, depois militarista, passando pelo esporte para todos...

Mas, em todos esses momentos, como na antiguidade, o corpo sempre foi o alvo de poder e de saber. Vários discursos, vários cuidados, várias metanarrativas criaram-se em função do corpo que brinca, que se movimenta, que pensa, sente e deseja ... Foram criados para ele juízos de valores, de moral, de estética, de rendimento... Um dos autores que se destacou por estudar a questão do corpo e disciplina foi Foucault.

No livro “Vigiar e Punir” (1987) Foucault diz que, a partir da época clássica, houve uma descoberta do corpo como alvo de poder. Surgia, então, o 2º poder disciplinar. Michel Foucault, ainda no livro “Vigiar e Punir”, pág.: 126 diz: *“Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, fórmulas gerais de dominação...”*

O que se percebe, nesse contexto, é que os rótulos, as classificações, as anotações... vieram desde muito tempo atrás, penetrando a vida, o corpo das pessoas, e construindo, assim, a sua subjetividade. Os seus momentos mais íntimos, o dia-a-dia, os seus desejos e sonhos eram elaborados de acordo com a dita “normalidade” decorrente da época. Sempre foi necessário haver os “errados”, os “divertidos”, para haver as “pessoas corretas” e sábias...

Nesse sentido, as práticas institucionais funcionavam e funcionam como redes

²Roberto Machado, na introdução do livro *Microfísica do Poder* p.: XVII, diz que a disciplina não é um aparelho, nem uma instituição, na medida em que funciona como uma rede que as atravessa sem se limitar as suas fronteiras... *“são métodos que permitem o controle minucioso do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade.”* É o diagrama de um poder, que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento da sociedade industrial, capitalista.

interligadas que ajudavam a classificar e a hierarquizar o tempo, o espaço e as pessoas. Vários rituais se formaram e criam até hoje raízes no interior das instituições. Atuando no sentido de manter a dita normalidade, os ritos estão muito presentes por detrás dos muros escolares, seja através dos alunos, dos professores, dos funcionários...

Vivemos em uma sociedade onde várias estratégias e artimanhas são usadas para se manter uma história universal, uma cultura dominante. Segundo alguns autores, como Deleuze e Guatari, somos todos máquinas desejantes e corpos sem órgãos, com uma subjetividade e uma identidade edipiana. Outros autores, como Michel Foucault, dizem que nós somos frutos das práticas disciplinares, lingüísticas e discursivas.

Mas, esses autores concordam, seguindo um pensamento Nietzscheano, que o homem não é o ser universal, dono da razão e criador da história. O homem é produto da história, ele é sua própria criação. Esta é uma visão humanista de homem, que vem aliada ao conhecimento de Sócrates, Aristóteles, Platão... Muitas certezas e verdades foram fundadas a partir de vários binarismos decorrentes da moral, que se desdobra em valores, atitudes, desejos, fantasias... que devem ou não ser seguidos.

Rio Grande: Noiva do Mar³. A cidade de Rio Grande situa-se no litoral sul gaúcho, tendo o Super Porto, Molhes da Barra, o Cassino (a maior praia em extensão do mundo) como principais pontos turísticos. O povo riograndino é um povo meio distante e frio com os de fora, mas sempre tem várias histórias a respeito de mar, peixes, navios... que acabam fascinando e contagiando a partir de sua cultura de litoral. "Mar e sol um convite para se viver bem," diziam alguns moradores.

Foi a partir desse clima meio mágico, místico, com grande espírito aventureiro que comecei a trabalhar em uma cidade desconhecida, com uma cultura diferente. Foram quatro anos de muitas alegrias e tristezas, com momentos solitários divididos muitas vezes com os alunos, professores e funcionários da escola Emílio Luís Mallet. "... mas a sua solidão há de dar-lhe, mesmo entre condições muito hostis, amparo e lar, e partindo dela encontrará todos os caminhos..." (Rilke, 1986)

Apesar de todas as dificuldades de uma professora de escola pública, resolvi dedicar um tempo para relatar minhas angústias e minhas descobertas no meu caderno de registros. Nesse caderno registrei como funcionava a escola, algumas falas de alunos, professores, alguns rituais de revitalização⁴ e de resistência⁵ e, também, alguns modos de subjetivação para transformar

³ *Maneira pela qual a cidade é conhecida na região sul.*

⁴ Segundo Peter McLaren, *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*, p.127: " um ritual de revitalização um evento processual que funciona para injetar uma renovação de compromisso para com as motivações e valores dos participantes no ritual... Os rituais de revitalização na sala de aula geralmente tomam a forma de discussões emocionais entre professores e alunos, em torno da importância de dominarem a matéria e atingir os objetivos escolares.

⁵ *Ibid*, p. 128: "os rituais de resistência compartilham duas formas distintas: ativa e passiva. Os rituais ativos de resistência são tentativas intencionais ou conscientes por parte dos estudantes de subverter as instruções dos professores ou as regras e normas estabelecidas pelas autoridades.

maus alunos em bons alunos.

Escola Emílio Luís Mallet: um lugar em Rio Grande. Esta é uma escola de porte médio, com mais ou menos 1300 alunos, três turnos, manhã, tarde e noite, situada em um bairro de classe baixa (pais dos alunos ganham, os que estão empregados, mais ou menos 2 salários mínimos em subempregos). O que percebia, nesse contexto, principalmente nas aulas de Educação Física, eram vários discursos, vários rituais de rendimento, controle, técnica e eficiência. Muitas vezes sonhos, desejos e sorrisos eram deixados de lado em favor da agilidade e do controle.

Algumas crianças buscavam na escola um referencial para suas angústias infantis; outras queriam brincar, jogar, participar de algum evento diferente; outras estavam lá simplesmente por estar. Enfim, o que importava era que havia várias pessoas reunidas em uma instituição disciplinar. Várias pessoas que, seguindo a norma, a ordem natural das coisas, tinham que se adaptar ao sistema numa visão positivista de sociedade, baseada na ordem e no progresso. Alunos obedientes e bem educados serviam de exemplo para os demais.

Nessa escola, as aulas de Educação Física em sua maioria eram ministradas por professoras que priorizavam as questões técnicas e esportivas, que buscavam medalhas para a escola nos campeonatos inter-escolares. Dentro dessa perspectiva já se ia criando uma rivalidade entre os alunos: os alunos selecionados eram os que possuíam as características físicas necessárias para desempenhar, com boa performance, o esporte em evidência. O restante eram os espectadores dos campeonatos e das próprias aulas. Geralmente as aulas seguiam este ritual:

“13 horas e 30 minutos. Os alunos lentamente chegam à quadra de vôlei. Primeiro a volta na quadra: levantem o braço direito, levantem o braço esquerdo, os dois. Corram pela direita, corram pela esquerda, diz o professor. Formem o círculo para alongarmos. Depois o ensaio da cortada, do saque, e, finalmente, o jogo.”

Atualmente, a Educação Física, dentro dos currículos escolares, apoia e reforça essa visão exclusivista e que busca rendimento. Através de seus rituais e de seus métodos de treinamento, beneficia-se de atividades disciplinadoras do corpo, do controle do tempo e espaço. Com isto, contribui para a produção e proliferação de discursos, bem como sujeitos que serão atuantes ou não no sistema econômico e social.

Segundo McLaren (1991), os rituais transmitem as ideologias sociais e culturais, baseadas nas maneiras pelas quais o poder opera dentro do espaço escolar. Esses rituais, normalmente, caracterizam-se pela recusa da cultura que os alunos trazem para a escola. O corpo, sob essa ótica, está sujeito à cultura que a escola impõe.

Escritor e professor que escreveu sua tese de doutorado baseada em sua pesquisa de campo feita numa escola no centro de Toronto, no Canadá. Uma escola considerada “barra pesada”, com alunos portugueses e italianos, em sua maioria. McLaren descreve em seu livro as Histórias e os rituais escolares que queriam transformar os alunos açorianos em católicos.

A dominação não é simplesmente reproduzida, é constantemente trabalhada através de rituais e práticas que constituem a vida escolar; além disso, as ideologias apoiadas por tais práticas e desempenhos ritualísticos carregam uma força material que influencia os corpos e mentes, tanto dos professores, quanto dos alunos. (McLaren: 19)

O professor ou a professora de Educação Física, é segundo a visão social e pedagógica, a grande detentora do poder e da verdade sobre os jogos como voleibol, basquetebol, futebol... A lógica das jogadas, a hora certa de atacar, de defender, o movimento mais correto e mais preciso é ordenado segundo sua visão e seu discurso técnico. O momento de brincar, de sorrir é permitido somente por ele (ela), quando é permitido. Este recorte do cotidiano da realidade da escola Emílio Luís Mallet, mais especificamente no que se refere aos “Jogos Cívicos da cidade de Rio Grande”⁷, mostra um pouco dos sonhos e desejos dos alunos, que os uniam à escola, produzindo para eles uma certa referência e sintonia com o mundo estudantil. Também foi uma oportunidade que os alunos tiveram para “driblar” as normas escolares que os colocavam numa situação de indisciplinados.

Alegria, tristeza e decepção. Foi o que ficou dos três meses de campeonato, do qual a escola participou, obtendo resultados satisfatórios no voleibol, futebol e atletismo. Fatos de milagre, como diz o menino jogador titular infantil de futebol de onze, ao narrar a partida final do seu time contra o CTI :

“ A partida no primeiro e segundo tempo terminou em zero a zero. Veio a prorrogação de 10 minutos com morte súbita e o placar continuava zero a zero, logo nos oito minutos o Leza, faz um pênalti no aluno do CTI. A professora e nós pensamos que o sonho tinha acabado. Mas aí o aluno do CTI bateu o pênalti na trave e o jogo acabou e fomos para definir a partida nos pênaltis. Bom, nos pênaltis foi que o bicho pegou... “

Na equipe de futebol onze havia, em sua maioria, alunos desinteressados, sem educação, sem respeito, segundo os comentários das professoras e diretora. Eram alunos muito pobres que entraram no campeonato sem uniforme padronizado. Cada um possuía um calção de cada feitio, meias de cores diferentes, poucas camisetas da escola e com números feitos com esparadrapos.

Quando essa equipe chegava ao campo ou à Praça Saraiva, o juiz e o mesário faziam cara de poucos amigos, pois sabiam que ali vinha confusão. Muitas faltas, cartões amarelos, expulsões...

⁷ “Jogos que acontecem na primavera e que reúnem várias escolas públicas e particulares da cidade

Na final contra equipe do CTI (Centro Técnico Industrial), o mesário, indignado, disse para aos reservas do Mallet: “A equipe de vocês foi a que mais teve expulsão. Em cada jogo sempre tem um que vai para fora. É bem escola de vila mesmo.”

O aluno reserva retrucou: “É, mas foi a que mais fez gol em todas as outras!”

Essa equipe tinha alunos como Vítor: era o capitão da equipe e organizou a mesma de acordo com seus conhecimentos de rua, ou seja: chamou os alunos de sua vila para formar o time. Vítor tinha 15 anos e estudava na 5ª série no turno da tarde. Um dia, quando a professora de Matemática perguntou-lhe: *Vítor, não tens vergonha de colar na minha prova!* Ele respondeu: *Tenho cara de estudante, eu, professora!*

Entre a equipe liderada pelo Vítor havia:

O Samico (grande atacante: 15 anos, 4ª série noturno, adorava fumar maconha), o Grilo (meio campo: que não levava desaforos para casa, tinha um palavreado de estremecer qualquer um), Caveira (lateral direito: tímido, poucas palavras, não se envolvia em nenhum acontecimento da escola; era o tipo que não incomodava ninguém, mas era extremamente distante de qualquer assunto relacionado a algum outro ritual escolar, com exceção do futebol), Fábio (defesa: consciente de sua função, vivia matando aula na escola) e assim sucessivamente...

Alunos com os mais diversos comportamentos na escola, na maioria, eram alunos considerados problemas pelos professores, pois não obedeciam a seus esquemas de aula e por isso viviam repetindo a mesma série e eram motivo de incômodo, visto que os mesmos fugiam dos rituais costumeiros da escola.

Eram alunos que tiveram o sonho de ser, ao menos no futebol, iguais aos alunos do Centro, ou melhores; tiveram a necessidade de ser admirados, de ser respeitados... Mas, o sonho acabou no momento da derrota para os meninos do Centro. Lágrimas e olhar incrédulo ao constatar que seus desejos nem no futebol se realizavam.

Mas, o que pôde ficar de concreto, nessa história toda, é que, até hoje, esses alunos indisciplinados se lembram com alegria e saudade desse campeonato que os transformou em heróis da escola. Durante os jogos seus corpos eram livres e estavam dispostos a mostrar o que sabiam fazer de melhor: jogar bola.

No final da Idade Média e no início da Idade Moderna, o corpo começou a ser visto como um elemento que poderia produzir lucros ao mesmo tempo em que poderia ser dócil. Ele foi encarcerado dentro de um espaço onde ele vigiado, classificado e normalizado. O corpo era trabalhado de forma detalhada, obedecendo a um horário, a um tempo disciplinar. Passava para uma nova série de exercícios, depois de algumas provas graduadas.

O exame é uma das grandes marcas do poder disciplinar, pois ele trabalha com a vigilância hierárquica e com a sanção normalizadora, simultaneamente. Permite qualificar, classificar e punir. Segundo Michel Foucault:

O exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder:

tradicionalmente, o poder é o que se vê, se mostra, se manifesta e, de maneira paradoxal, encontra o princípio de sua força no movimento com o qual a exhibe... O poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que se submetem um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar. E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. (1987:165-167)

O corpo, sob essa ótica, era objetivado e facilmente encontrado em seu lugar, que era determinado pelo seu rendimento. Ao ser objetivado foi criado todo um estudo a partir do corpo da criança, do louco, do preso, do doente.... para assim termos as normas para ser um adulto, um normal, uma pessoa sã...

Falar do corpo significa fazer uma viagem ao passado, para vermos por quantos momentos históricos ele vem sendo alvo de poder e de saber. Segundo Denise Santanna:

Muitos foram os momentos vividos pelo nosso corpo durante a história desde os trabalhos feitos por Lavoisier sobre um modelo corporal baseado na termodinâmica, segundo o qual o corpo é produtor de energia, passando pela prática de endireitar a postura dos nobres, e deixar os corpos protegidos por faixas e espartilhos... ou mais adiante, quando a Educação Física começa a realizar um trabalho interno para endurecer o corpo e suas fibras por meio de ginástica, chegando aos nossos dias com um corpo informatizado. (1994:251)

Na Idade Média o corpo tinha que ser estudado apenas em sua superficialidade. O cirurgião era considerado uma classe à parte na medicina, pois abrir os corpos naquela época era algo perigoso e demoníaco.

Atualmente, temos em nossa sociedade, além de um corpo disciplinado, um corpo informatizado, que busca o prazer nas pequenas coisas: nas drogas, nos remédios, nos estimulantes... o homem está se transformando em um ciborgue⁸. Já fazemos clonagens, deciframos o DNA, podemos fazer bebês em laboratórios e, às vezes até escolher a cor de seus olhos... Estamos nos encaminhando para nos descobirmos por inteiro.

Nesse cenário de mudanças e transformações, a escola situa-se como um

⁸ Segundo Peter McLaren e Henry Giroux, no artigo: *Escrevendo das Margens: Geografias, de Identidade, Pedagogia e Poder: "Estamos referindo-nos ao surgimento de conhecimentos de mídia pós-modernos (isto é: computadores, televisão, filme, vídeo interativo) ou tecnologias de informação que transformam instantaneamente nossos investimentos afetivos em discursos de desejo e de identidades.* (2000: 47)

lugar onde vários discursos e várias metanarrativas circulam, tentando enquadrar os corpos de acordo com a sua cultura. Nesse sentido, acontecem os entraves entre uma instituição disciplinadora, com poucos recursos, e os alunos que vivem em uma época onde a TV e o vídeo game fazem parte de sua cultura e de seus desejos.

Por que pesquisar a escola pública?

Entrem em seus bancos. À palavra “entrem”, as crianças colocam com ruído a mão direita sobre a mesa e ao mesmo tempo passam a perna para dentro do banco; às palavras “em seus bancos”, eles passam a outra perna e se sentam diante das lousas... Pegar lousas, à palavra “pegar”, as crianças levam a mão direita ao barbante que serve para suspender a lousa ao prego que está diante deles, e com a esquerda pegam a lousa pelo meio; à palavra “lousas”, eles a soltam e a colocam sobre a mesa... (Michel Foucault, 1987:150)

As instituições foram criadas no final da Idade Média e início da Idade Moderna. Serviam para reunir os bêbados, ladrões, vagabundos, loucos, prostitutas e feiticeiros... Dentro desses enclausuramentos eles obedeciam a um poder e saber vinculados aos médicos, professores, psicólogos... Suas estruturas arquitetônicas eram muito semelhantes: prédios altos, imponentes, com uma torre no centro. Encontramos nesse espaço o diagrama de um mecanismo de poder baseado na obra de Bentham (criou um modelo arquitetônico para animais e que foi usado nos grandes enclausuramentos).

O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário, ou em escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. ... Em suma, o princípio da masmorra é invertido... A visibilidade é uma armadilha. (Foucault, 1987: 177)

Surgia então o poder disciplinar que não mais estava somente nas instituições,

mas também nas relações cotidianas das pessoas. Já não era mais um poder baseado na obediência, na submissão, mas sim um poder sutil. Poder este que não é como nos fizeram acreditar como algo ruim, negativo, repressivo; mas, pelo contrário, como algo bom, incitante, sedutor e que induz... Muitos querem esse poder sutil, ardisoso, que lhes confere o falso direito de classificar e avaliar o comportamento alheio.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele exclui, reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originariam nessa produção. (Michel Foucault, 1987:172)

A escola é uma instituição que traz consigo alguns elementos do poder disciplinar que veio se proliferando desde a época dos grandes enclausuramentos até hoje em dia. No seu interior podemos encontrar vários dispositivos de poder-saber que a ajudam a produzir um trabalho eficiente e rápido. Nesse espaço vários discursos e práticas para produzir um bom aluno. Os alunos ficam dentro de salas de aula, possuem um número de chamada, uma ficha documental, realizam exames, obedecem aos professores... Apresenta rituais culturais para produzir os sujeitos. Nesse sentido, Michel Foucault comenta, em uma entrevista dada a Paul Rabinow e Dreyfus:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo ao contrário foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. (1995:231)

A escola, enquanto uma instituição disciplinar, apresenta relações de poder e saber no momento em que faz parte de um grande diagrama institucional, que obedece e faz circular várias normas. De acordo com cada época é produzido um tipo de indivíduo. Atualmente mantemos, de uma maneira bem mais sutil, alguns aparatos disciplinares sobre o corpo: a fila, o horário, esquadrinha, exame...

Na visão de Comerlato e Eizirik (1995) é importante resolver essas questões relacionadas à educação, assim como estudar as redes que permeiam o interior da escola, para, assim, saber como essas redes são ardisosas, matreiras e como, através dessas redes, as pessoas se beneficiam de seu saber para assegurar a sua dominação, baseadas em suas regras, normas, leis...

“Adentrar na escola para ouvi-la significa deixá-la falar e procurar entendê-la mediante uma multiplicidade de discursos, cujos

efeitos de sentido vão nos revelando o que foi ocultado, o sentido que está sendo deslocado.”(p.12)

Necessário é entender essa multiplicidade de discursos, para, assim, poder olhar com novos olhos as mesmas cenas corriqueiras, entender o que foi oculto por trás das paredes do silêncio... Alguns discursos vão ajustar os indivíduos em lugares determinados, para que assim cada um cumpra sua parte nos rituais escolares. Onde houver resistências, pode haver um novo discurso; portanto, é necessário um esquadramento.

Alguns exemplos de rituais que fortalecem a produção de subjetivação de bons e maus alunos. Algumas falas:

“Esses quatro alunos juntos lá no fundo só servem para bagunçar, vou distribuí-los pela sala...” (professora de Português)

“A turma no início do ano era maravilhosa, mas alguns elementos estragaram com a turma...”(professora de Matemática)

“Só participação da banda escolar os alunos que tirarem boas notas e que tiverem um bom comportamento. Os demais não precisam virem fazer o teste.” Vice-diretora

A escrita: a diretora, quando se incomodava muito com os alunos indisciplinados, mandava-os escrever duzentas vezes no caderno: Eu sou um bom aluno, eu vou aprender a me comportar. Tinham que trazer no outro dia assinado pelos pais.

A ficha de advertência:

Escola Estadual de 1º grau Emílio Luís Mallet

Advertência

O aluno _____, da série _____, turma _____, está sendo advertido pela _____ vez nas aulas de _____, por:

A () não ter comportamento devido nas aulas;

B () brigas com os colegas;

C () ausentar-se na escola durante as atividades curriculares sem a devida licença da direção ou representantes;

D () desrespeitar o professor;

e () promover intrigas e/ou fofocas entre colegas.

Data:

Pai

Vice-direção de turma

A partir do cotidiano da escola Emílio Luís Mallet várias perguntas surgiam em minha mente, no momento em que me permitia alçar vôos para além de minha realidade cotidiana: O que acontece com os alunos que não se enquadram em alguns rituais escolares? Através de que canais o poder chega até o corpo do aluno? Como os alunos entram no jogo da verdade da escola ou do professor? Como atua o poder no corpo do aluno? Que tipo de subjetividade é construída neste meio? Como fica o conhecimento de rua destas crianças ao embaterem-se com a disciplina escolar e o conteúdo do professor? Como é visto o aluno indisciplinado dentro do espaço escolar?

BIBLIOGRAFIA

- COHEN, J.J. *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- EIZIRIK, C. *A escola invisível: Jogos de poder, saber e verdade*. Porto Alegre: Editora da Universidade. UFRGS, 1995.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis, Vozes, 1987.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições: Graal, 1979.
- MCLAREN, P. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- _____. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, T.T.O *que é, afinal, Estudos Culturais?*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- RILKE, R. M.. *Cartas a um jovem poeta: A canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke*. Rio de Janeiro: Globo, 1986.
- SANTANNA, D. Corpo e História. In: *Cadernos de subjetividade/Núcleo de estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Pós-Graduados em Psicologia Clínica da Puc-SP*. V.2, número 2 (1994) - São Paulo, 1994.

**IMAGINÁRIO DA ESCOLA: A
ATUALIDADE DAS FALAS DOS
CORTADORES DE CANA
DE GUARIBA – SP¹**

**IMAGINARY OF SCHOOL: THE
SUGAR-CANE WORKERS'
PRESENT SPEECHES
IN GUARIBA – S.P.**

Eliana Amábile DANCINI²

Resumo: As imagens sobre a escola, sobre os saberes e fazeres dos professores e alunos no seu cotidiano, são aqui construídas por pessoas, crianças e adultos, que vivenciaram os tempos de greve dos canavieiros de uma zona de usina, Guariba, nos tempos de 1984 a 1989. As vozes que ecoam neste momento da década de 80, mantêm a atualidade da reflexão sobre certos traços que marcam a escola, seu cotidiano, sua relação com os movimentos sociais.

Unitermos: escola, imaginário, saberes e fazeres.

The impressions on school, concerning to teachers and students' knowledges at their routine, are constructed in this environment by people, children and adults, who experimented the period of strike caused by workers from sugar-cane plantation, in a sugar mill, Guariba, from 1984 to 1989.

The voices that echo at that moment, in the 1980s, maintain up to date the reflection on some aspects that stamped the school, its routine and, relations with the social activities.

Key- Words: school, imaginary, knowgment and duties.

Os olhos que olham a escola, os que interrogam esse palco privilegiado de ensino / aprendizagem, vêm e dizem a partir de dentro, do interior dos movimentos grevistas que sacodem Guariba e toda a zona canavieira da região administrativa de Ribeirão Preto. Falam, vivenciando o instante em que a greve acontece, quando o sangue fervilha nas veias de homens, mulheres e crianças que trazem no corpo, por tatuagens, a expulsão da terra de comer e morar, a migração dos territórios da morte para os do corte da cana, a miséria diferente vivida em solo urbano da periferia da cidade de Guariba, do Bairro "João de Barro", propriamente, a condição de "bóias-frias", "queima-latas", "pés-de-cana", "cortadores de cana", o mineiro nas cores da bandeira, o charco da fé misturada. Sob as lentes de um caleidoscópio cultural, certas pessoas, enquanto coletivo, enquanto "comunidade de destino", constroem seu imaginário sobre a escola, falam dos seus diálogos e silêncios com o movimento grevista, dizem dos estranhamentos que acometem os alunos/

¹ O texto aqui exposto constitui uma reestruturação de um capítulo da dissertação de Mestrado sob o título "Tempo, Memórias e Utopias: cortadores de cana em Guariba e Barrinha" (PUC/SP).

² Profa. Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda e Diretora da E.E.Prof. Francisco Gomes – Secret. Est. S.P. de Educação.

grevistas, traçam as cores do grande espetáculo, quando o banal conjuga o extraordinário. Deste espaço/tempo, as pessoas do “João de Barro” dão seu contributo para o (re)pensar da escola, dos seus saberes e práticas.

As greves dos canavieiros da região, sujeitos coletivos, vêm colocando em questão os saberes e fazer da escola, sua inserção, sua articulação com o viver de homens históricos, seu envolvimento com o contexto social circunscrito e o global. Repõem o que há de mais constante na educação e a sua contemporaneidade. Apresentam-se enquanto palco da teoria crítica, enquanto sujeitos coletivos que (re)pensam a questão pedagógica, que possibilitam o reencontro da pedagogia consigo mesma, com sua centralidade: os sujeitos humanos. Chamam a atenção para a radicalidade de certos movimentos sociais, para as carências radicais dos homens, que a modernidade não foi capaz de equacionar. Interrogam o ser humano na própria condição de ser humano e convidam a escola, a pedagogia, para encararem e (re)assumirem sua radicalidade. Alimentam-se de velhas condições sociais não respondidas, a questão da terra, a identidade / alteridade, a questão de gênero, as questões do corpo, da moradia, da ética / estética, da memória, dos sentimentos, da vida e da morte. Interrogam sobre os direitos humanos fundantes, matriciais, para os quais a civilização ocidentalizada emudece.

Interrogam sobre o mais elementar da condição planetária: a dialogia vida/morte, a sua natureza sistêmica, sua articulação com o estrangeiro – um mundo, vários mundos conectados, interdependentes. Abrem a reflexão para o possível, a continuidade mutante da vida plural. Os movimentos e o imaginário da escola ganham feições culturais. A cultura é pensada como território agregador de ações coletivas, enquanto locus de uma função social imprescindível: agregar/resistir. A cultura está na raiz da formação dos seres humanos, enquanto corpos que se contaminam. A escola, na sua dimensão cultural, é território de contaminação, assim como o movimento grevista. A cultura é elemento forte na construção do sujeito, da identidade/alteridade, da referência. O ser humano só se desenvolve na socialidade, em convívio com outros humanos. Só se desenvolve na cultura, neste campo tenso. Resta perguntar se a escola que existe se constitui em espaço social de humanização para aqueles que têm a humanidade roubada.

Os atores / autores dos movimentos sociais aqui considerados conjugam as condições de trabalhadores do corte da cana, de moradores da “Vila João de Barro”, com as de pessoas em cujos corpos pulsam toda uma trajetória de vida, uma história de vida enquanto mito e um universo de memórias, de imaginários. Eles são os fabricados/fabricantes de um discurso complexo, marcado pela ambigüidade, complementaridade, contradição, onde os limites entre o existido e o fantasioso, sobre o existente e a utopia estão, não raro, pouco nítidos.

Privilegio nesta escrita certas marcas deixadas pelo existido: os próprios homens, sujeitos dos movimentos sociais, suas falas, seu imaginário. Dentre os porquês está a felicidade de contar com a história viva nos corpos de alguns desses sujeitos. História viva, porque (re)apropriada, (re)composta e (re)significada no e pelo viver de agora. Porque (re)inventada, (re)interpretada e boliçada por um imaginário que contém presença forte, o tempo presente e a utopia. A cabeça dos trabalhadores, todo o seu existir se encarrega de

manter o paradoxo: de uma só feita, vivo, próximo e distante o fato único, o existido, a experiência de mundo que aqui constitui objeto de prosa.

Nas conversas sobre o tempo, a terra de antes, sobre o mundo de hoje, nas palavras que traçam o perfil do “*novo*”, estão cravados o real e o fantasioso, onde o grupo se encarrega de conferir as tonalidades. De tais universos, os trabalhadores parecem empenhados ora em apagar, outras em colar e, por vezes, em destacar determinadas facetas. Cada um dos instantes (re)feitos desvelam uma coletiva e diversa construção, ao mesmo tempo carregada e, porque transmutada, distinta do vivido/vivente. É uma obra de arte coletiva que se faz e (re)faz dia-a-dia, matizada por ambigüidades, duplicidades, contradições.

As histórias de vida das pessoas que vivem os movimentos sociais e, aqui, constróem seus imaginários sobre a escola, são marcadas por uma trajetória de caminhos árduos. O imaginário sobre o viver de ontem, o entender das condições do presente estão carregados dessas experiências sofridas. As imagens predominantes dos tempos de antes e do agora vêm bipolarizadas pela “*fartura*” e pela “*miséria*”. Dentre as condições apontadas por eles como responsáveis por sua miséria estão: a expulsão de muitos de territórios de lavoura onde a fome abre uma fenda maior; a destruição de relações de trabalho e de vida que garantiam a moradia no campo e o plantio de trechos de chão para o próprio sustento da família; a modernização / tecnificação do plantio e do corte de cana que se acentua a partir dos anos 80; o viver urbano que torna a sobrevivência mais cara; os contingentes sazonais de migrantes de outros estados do Brasil, feito avalanche, para a região canavieira de Ribeirão Preto (Estado de São Paulo); o predomínio das terras de canavial e agigantamento das agroindústrias, açucareiras e alcooleiras e, na ponta das precárias condições de vida, a retração dos salários e a escassez de trabalho que viabilizem o sustento da família.

Para a maioria dos cortadores de cana, uma terra de “*fartura*”, mais generosa, é coisa de tempo atrás; de condições que morreram, morriam, morrem a cada um dos dias vividos. Em chão de negócios como o de agora, em que o trabalhador vive / morre assim... a fome em grandes plantações, a história tende a ser feita com a barriga. Deixa de ser, para certos olhos, o que a outros parece “... *uma terra doce para os pés e para a vista... tão fácil, tão doce e rica... tão feminina*”.

A falta de alternativas de trabalho em outros setores produtivos, particularmente na entressafra da cana, e a insuficiência de estudos, operam também como verdadeiro “*corredor polonês*” que obriga o trabalhador a depender do trabalho na lavoura e a “*passar apertado*” em dias em que o trabalho escasseia no campo.

Outros fios de um “*nó cego*” erguem-se feito barreiras a uma vida de menos aperto e labuta. Para alguns, aparecem traduzidos no ler, escrever e contar; para outros, nos segredos dos saberes de uma profissão urbana ou na moldagem de *civilizado*. Em seu universo simbólico, enquanto construção do e para o mundo em que vivem, o domínio razoável do saber institucionalizado, a ligeireza no ler, escrever e contar despontam com valorizados adornos. Para abrandar o fardo que representa ser rural hoje, ou dele se livrar, a posse desses mistérios ganha a forma de recurso possível, embora difícil de arranjar.

O cerceamento de seus conhecimentos, viabilizados sobretudo pela escola, fecha o cerco dos rurais, em dois flancos, quer do lado dos que trabalham e vivem hoje na

condição de cortador de cana, quer do lado dos de pouca idade.

Expondo as dificuldades que o trabalhador encontra, Zé Morerinha assume a dianteira, convida o pesquisador a pensar com ele o primeiro dos dois flancos. Já nesse início de conversa, desvela a existência de outros “*nós*” grudados ao maior – direito sem direito, tempo sem tempo para si, comprometida reprodução, cidadania abalada (negada).

“O direito de tê escola, aí eu tenho. Eu tenho direito, mais poco tamém. Eu digo pru causa disso... Vamo supô, eu saio daqui, ocê sabe que o horário é esse... cinco e trinta. Tem hora que, conforme aperta, ocê sai daqui 6 hora. E tem vez que dá cinco e trinta ocê tá trabaiano. Ocê vai saí da roça, vai chegá im casa já seis e trinta. Agora, seis trinta pro cê tomá banho, jantá i ocê i pra escola. Ocê, correno, ocê vai fazê isso com prazo de uma hora. Sete e trinta ocê vai chegá na escola... Ocê num tem tempo de acertá um negócio, ocê num tem tempo pra nada.”

... Outra, ocê podi vê qui ocê põe uma criança na escola. Já, já ela vai pru primero, pra segundo, logo logo tá no tercero. E um trabaiaidô depois que ele é adulto? Ele já passô a tê famia, ocê pode vê que é duro prele passá di ano. É coisa mais difici ocê vê assim um adulto passá de ano... da lavora. Agora uma outras pessoa que tem otro imprego, ele passa fácil. Pru quê? Pruquê ele vem du imprego mais cedo, ele chega lá, vai lá, acerta tudu os negócio dele. Acertô tudu, bão aí ele vai imbora... Ele chega na escola mais cedo... Ele vai sentá, pegá quarqué coisa i vai lê. O trabaiaidô num tem tempo pra isso. Num tem tempo. E deveria di tê esse direito. E num tem.” (Zé Morerinha, Guariba, 1985)

Quando fala de escola, a conversa gira ao redor da apropriação dos seus corpos de trabalhadores pelo capital. Ordenadas aqui de um jeito particular, as intenções de tal “*senhor*” parecem cobrir-se de nenhum disfarce. O capital dá mostra de estar às voltas com a trama de colocar à sua disposição toda a vida do trabalhador, de querer reservá-la só para si, numa esganada e voluntariosa gula. Parece preocupado em se assegurar dos passos do trabalhador, em impedir o seu ir e vir por lugares não autorizados ou menos controlados. Parece querer confiná-lo aos redutos do canavial e da casa.

Do tempo da fala transcrita, uma queixa comprida se avizinha e toma de assalto o discurso inteiro. Quase todas as palavras parecem se juntar para dizer da exigüidade e opressão do tempo da reprodução, do seu esquadrinhamento, de uma das faces do confinamento do trabalhador rural à condição de rural pobre, disciplinado, obediente e xucro.

O impedimento do acesso à escola parece parte de uma ordenação macabra, que contém o cerceamento da aquisição, pelo trabalhador, de um dos instrumentos que pode viabilizar, por sua vez, o assenhoreamento das malhas da legalidade. Afigura-se como um dos empecilhos à obtenção do mínimo controle sobre as relações que se desenrolam no e fora do trabalho. Entrava o desvendamento do código linguístico do “*outro*”. Torna custoso

desnudar os recheios das palavras, cuidadosamente embrulhados e arranjados no discurso competente dos prepostos dos interesses patronais. Firma pacto com o embuste que a austeridade das cifras e das operações matemáticas pode guardar ou disfarçar na planilha da empresa. Na mesa de negociação, o manejo de certos instrumentos, como leitura, escrita e cálculo, pesa na balança.

A cancela que dá acesso a esses retalhos da cultura pode abrir-se com menos esforço ao trabalhador, quando ele tem a posse dessas senhas. Além disso, o cerceamento dos saberes fundamentais, pela via do impedimento do acesso à escola, compõe-se como incômoda ausência, um estorno que dificulta razoável traquejo por entre as coisas do urbano.

Ante a sua carência, o trabalhador percebe estreitarem-se as portas. Nesse universo, as línguas ferinas dos encarregados, *feitores, gatos, advogados*, de toda a curriola e até de muitos que se vestem como seus representantes, tendem a funcionar como poderosos canais de opressão, de decodificação do que é e do que não é direito dos trabalhadores.

“Óia minha fia, eu vô ti dizê um negócio... A escola é tão importante pra nós... Oceis num dá muito valor na nossa escola, praque oceis já sabe. Mais a escola é tão importante pru causa disso... Ocê é menos robado. Praque si ocê tem uma leitura vamo supô, praque da hora qui ocê aprendi a leitura é que ocê vai aprendê a fazê a conta. Praque só essa continha sua di cabeça num funciona. Si ocê tá cá idéia quente, ocê vai fazê a conta grande na cabeça, ocê num faiz. Agora si ocê tem aquela... 1x1, 2x2... mi esqueço... Cumé memo ? Tabuada... isto. Si ocê tem a tabuada, já aprendeu a tabuada, ocê faiz conta na idéia. Tap, tap, tá feito a conta. Então a escola é importante pru causu disso. Otra coisa. O trabaiadô num tem istudo, ele vai recebê o pagamento. O cara fala pra ele: Põe o dedo aí.

Num tem istudo nenhum... As vez ali incima tá marcano... O pagamento vai dá tanto e ele assina. Nu fim desse contrato ele vai mandado imhora. Ele num sabi nada, vai lá... tá o dedão. Ele tá inganado... Sabê lê é importante pru causa disso... Os direito... Se o dia de amanhã ele quisé sabê, dentro di um momento ele sabi. Ele agora pode a vez num sabê, mas si ele fala assim ó:

- Dentro de duas horas eu quero sabê.

Ele sabe. Ele pode comprá um livro e vai sabê tudo. Si o dia di amanhã, sai uma revista contano tudo, contano a vida dum trabaiadô... Ele pega, compra uma revista daquela, ele sabi. E o coitado qui é analfabeto ? Só podi sabê, assim memo decorado na idéia. Si ele num tem idéia boa, ele não sabe nada. O cara vem aqui, fala tudo pra ele. Cabô de falá aqui agora... já isqueceu tudo, num sabe nada. O cara que tem estudo não, ocê podi falá uma coisa pra ele, ele sabe qui vai isquecê, então ele tá só iscrevendo aqui ó !! Quando é amanhã ele isquece, ele vai lá nu caderno

dele, recorda tudo traveiz. Agora o coitadinho não sabe lê intão num sabe. Podi sê enganado...” (Zé Morerinha, Guariba, 1987)

Aprender a ler para saber contar e não ser roubado mais do que já é. Aprender a ler, a desvendar o código impresso nos contornos das palavras que firmam os termos do vigente e denunciam toda uma trajetória de confrontos, que traçam o limite e a conquista enredados no estatuto de trabalhador rural, que perseguem as cercanias da identidade. Aprender a ler, para saber ler e reconhecer as próprias feições espelhadas com maior nitidez no perfil dos parceiros, para apoderar-se dos encantos da escrita e mais “... se o cara tem leitura ele pode assim pegá uma dessas revista e ficá sabeno o que acontece com o trabaiadô... Sabê lê é importante pru causa disso... Oceis num dá muito valor na nossa escola, praque oceis já sabe”. (Zé Morerinha, Guariba, 1987)

Para esse e outros trabalhadores a escola é vista como agência importante, porque competente para o ensino da leitura, escrita e cálculo, instrumentos imprescindíveis nos dias de hoje.

As bocas que proferem velhos acertos, tratos e acordos caducam, entram em desuso, tendem a desaparecer. As que hoje se comprometem, tornam-se enganosas, pouco confiáveis. Na palavra de um homem outros não podem mais se *fiar*. A palavra dada, que em outros tempos guardava certo apreço, pesava como documento, cimentava o compromisso pessoal de sujeitos conhecidos entre si e na região, agora parece ganhar a leveza de uma pluma. Tal qual fumaça, se esboroa a uma leve brisa. Hoje, a lei e o contrato escrito precisam atestar, vigiar, garantir o cumprimento dos direitos e deveres firmados entre as partes no universo do trabalho. A falência da palavra falada representa e constitui um dos indicativos do esmorecimento, da impropriedade da forma de pensar / agir / viver antigos.

Ares diferentes se anunciam. Nesses, a vida de um homem, as relações que estabelece com outros são sacramentadas pelo escrito. Recibos, contrato firmado no papel, folhas de pagamento, solicitações, petições e toda uma sorte de papelório traduzem, asseguram, abarrotam tais relações. Patrão safado, antes conhecido de todos e enjeitado pela maioria dos trabalhadores, hoje dificilmente se lhe desvenda as feições. A cara lavada de quem aparece como contratante só é mesmo, a maioria, *pau mandado*. O combinado quase sempre é com os porcos e não *os donos da porcada*. Mesmo sob a palavra escrita, o patrão ou mandante, quando é *safado*, caça e acha um jeito de enrolar o trabalhador. Se para a gente da região é possível ainda identificar, marcar, esquivar e escolher dentre os padrões para quem... *vale a pena trabalhar*, quem cumpre o firmado em papel, para *os de fora* a escrita nem sempre registra o tratado e pouca firmeza garante ao acordo. Trabalhador tem que “*tá di zóio, tem di sê esperto. Se o sujeito sabe lê e escrevê já é uma garantia*”.

Esses instrumentos são necessários não só quando o ajuste se faz entre os homens, mas também quando é a terra que se coloca na outra ponta da relação. Majestosa senhora, velha conhecida dos que nela trabalham, de quem esses imaginam dominar todos os segredos, cobre-se agora de insondáveis mistérios, arvora-se a novas exigências, reivindica certos saberes espremidos em letras miúdas no galão de veneno, fertilizante ou herbicida.

É preciso aprender a decifrá-los.

Com a chegada dos novos tempos, o que é antigo tende a ficar insuficiente e ultrapassado. Cai em desgraça. Uma outra forma de ordenação do mundo se impõe. Tal traçado de relações e símbolos supõe o urbanizado como referência. Enfeitado de bugigangas, cheio de novidades, o novo povoa a cidade e também o campo. Invade as colônias, as ruas. Penetra pelos portais, pelas janelas. Conquista as salas, os quartos. Cobrir as paredes das casas. Impregna os corpos dos humanos. Apodera-se dos seus estoques de símbolos. Salpica as idéias e os atos. Carrega na barriga uma história assinalada pela saída da roça em direção à cidade, uma “*estação*” que embala, num dos braços, o sonho, as cores da esperança, a prosperidade, o “*civilizado*”, a fantasia, a ilusão e no outro, o tormento, a fome, a miséria, o encarceramento e, sobretudo no imaginário dos mais velhos, a degradação. É sob tal universo histórico que a valorização, a exigência do traquejo da leitura, escrita e cálculo se impõe ao trabalhador enquanto condição e produto desse mundo, enquanto elemento de um processo pedagógico, cordão comprido que vem desenovelando-se nas últimas décadas. São lavradores, colonos, assalariados à moda antiga, gente de *fora* e de todos os outros elos que compõem a ordenação do trabalho na região. Tessitura contraditória, que implica a construção de novos guias de ação e de pensamento.

Se, do ponto de vista do capital, o domínio elementar de certos saberes institucionalizados instrumentaliza a disciplina, o processo de fabricação do obediente, por outro, não fere a lógica do capital aqui encetada, os serviços prestados pelo analfabetismo, em que se encontra entranhada uma grande fração dos trabalhadores rurais.

Do ponto de vista do trabalhador, portanto, é preciso dominar a língua, as normas da fala, da escrita, do cálculo e de outros saberes elementares que a escola ensina, para virar o cano da arma a seu favor. A escrita pode falar em direitos, dos interesses do trabalhador, pode abrir o olho para o direito lesado, alimentar a raiva, instrumentalizar a procura por reavê-lo. Pode abrir a luta por outros direitos e contribuir para desvelar o perfil dos opostos. Saber ler, escrever e contar com certa desenvoltura não dificulta apenas o roubo visível dos *feitores*, *encarregados*, *donos de turma* e o da usina. No campo do adversário conta ponto, coloca o trabalhador em menor desvantagem. No trato com os oficiais da empresa, trabalhador letrado, “... os home tem mais respeito, num brinca muito não... fala, mais é mais manero, nê !?”(Afonso, Guariba, 1987)

Entre iguais o trabalhador letrado também desfruta de respeito. A ele geralmente se recorre quando a desconfiança e a curiosidade rondam a cabeça dos analfabetos. Mas, nas entranhas do idêntico, debate-se o diverso, atrimam-se os pares. Entre outros fatores, pela familiaridade que adquiriu no território das letras, certo trabalhador, mineiro respeitado entre os companheiros, levado com cuidado por *feitores* e outros prepostos, converte-se em pessoa perigosa, incômoda, oposição possível às espertezas e deslizes das lideranças profissionais do seu pedaço de mundo.

“...eles num dá a chave do Sindicato na minha mão... Quando é pra fazê plantão no Sindicato, eles nunca me deixa sozinho... como eu sei

lê eles têm medo que eu mexa nos papel, descubra as maçada deles... Eu disse para (tal) a hora que o fulano falar outra vez que sai do Sindicato, nós vamos aceitar. Você (tal) pode pegá a diretoria que na parte da leitura eu te garanto.” (“Seu..., Guariba, 1986)

O próprio prédio de uma grande escola, plantado no bairro, como no caso do “João de Barro”, a dois metros do nariz dos pobres do canavial e para muitos de tão difícil acesso, e o significativo contingente de analfabetos e semi-letrados dentre os trabalhadores rurais mais jovens que moram nas cercanias de tão imponente edifício, não deixam esquecer o direito edificado sobre alicerces de areia. Alertam para o logro que a cidade representa, enquanto *locus* modelar da prosperidade, do progresso.

Não é a escola real, a que está ali, “*em carne e osso*”, que se dispõe a prestar serviços aos homens, a determinados humanos. São alguns, dentre eles, que se dispõem a lutar, a pleitear os mil pedaços de saberes que a escola pode ensinar. É a instrumentalização da escola e do saber fundamental pelo poder que cria o sentido político da sua apropriação. São os termos da luta que envolvem sua posse, que fazem desse apossar uma conquista.

A relativa autonomia sustentada até poucas décadas atrás e o modo de viver antigo, embrenhado no rural, vivido sem muita *precisão* da leitura e escrita, parecem agora funcionar como algoz. Na medida em que dispensa ou confere minoridade ao domínio da leitura / escrita / cálculo, ao saber institucionalizado, esse modo de levar a vida tende a ressurgir na cabeça dos seus atores e agora críticos, em especial dos mais velhos, como um dos condicionantes da miséria que ora os oprime. A perda desse envolvimento com a terra desarticula o até então existente e os guias de pensamento e ação. Tende a deixar o trabalhador a descoberto, exposto e à disposição da nova ordenação das relações de trabalho que hoje predominam na região. É ante esse desmoronamento e a exigência de outros esquemas de pensamento e ação, de outros guias, que a carência de certos saberes surge, a um só tempo, como queixa e denúncia: do cerco que se forma à sua volta, dificultando um viver melhor dentro ou fora da condição de rural, do desaparelhamento do trabalhador para esse mundo novo, do desleixo dos antigos para com as coisas dos saberes letrados, dos entraves, próprios daquele mundo, à conquista desses saberes.

Saber ler, escrever e contar, instrumentalizados pela escola, têm, na visão dos trabalhadores, mais outras serventias. Para Zé Morerinha, esses domínios são importantes numa situação de aperto, resultante da dificuldade de encontrar serviço mesmo durante a safra – parte que lhe coube pela sua atuação nos últimos movimentos grevistas da região. No seu entender, outros trabalhadores que aprenderam a lidar com as letras com certa desenvoltura, numa situação dessas. ...*têm a onde se apegá*, mesmo que o ganho não seja suficiente. “...o fulano aí oh ! quando foi mandado imhora da usina, num teve pobrema. Tinha leitura, arranjô serviço na cidade, no barcão de açogue... I eu vô a ondi ?!” (Zé Morerinha, Guariba, 1985)

O domínio da leitura e da escrita aparece, nesse momento do depoimento de Zé Morerinha, não como um instrumento mágico que possa garantir uma vida melhor, um ganho maior, um serviço menos esforçado que o rural. Nem mesmo oferece indícios de que

sua posse represente uma porta de saída da condição de trabalhador rural. Ler e escrever só lhe oferecem mais recursos, opções caso fracasse o serviço da lavoura, caso o trabalhador não satisfaça às exigências dos patrões ou vice-versa.

Da cabeça de alguns saltam diferentes projetos de saída para uma vida melhor, menos pobre que a vivida hoje. Fagulham as conversas outras queixas. Outras bandas do mesmo "nó" são desvelados. Cimenta as vigas que sustentam tais projetos certa leitura do mundo construída a partir do real vivido. Estão nos alicerces a produção e a reprodução como atos fragmentados em *locus* diferentes, predominantemente campo / cidade, e a representação do urbano como estação terminal.

No interior desses fragmentos sonham em *pegar uma profissão* e ganhar a vida de uma *moda mais folgada*. Na cabeça grudada em corpo moído, como para Seu Afonso, saber ler, escrever e contar são importantes, mas isso só não basta. Para poder e saber reivindicar, o trabalhador rural ou urbano precisa *ler muito*, estar sempre *ligado no que acontece*, procurar o conhecimento dos seus direitos. Conseguir melhorar de vida através de uma profissão só é possível fazendo um curso profissional. Para tanto, *esquentar* um banco de escola não é necessário. O trabalhador é capaz de aprender num curso por correspondência. A profissão que muitos anos de escola pode conferir está ausente do discurso dos trabalhadores rurais entrevistados, por não fazer parte do possível.

Quando falam de um serviço não rural, viabilizado por um curso profissional, referem-se apenas a um trabalho menos desvalorizado e esforçado do que o da lavoura. Falam de um tipo de trabalho que exige certos saberes, que raramente estão à sua disposição. Trabalho limpo, na sombra, menos esforçado, que tenha horário para comer, leve como o *de escritório de firma*, só pode almejar para os filhos.

A prosa, porém, quando enveredada para as melhorias das condições de vida, acaba ancorando onde os sonhos e os anseios desvanecem.

"...eu queria fazer um curso de eletrônica. Eles manda lá os folheto, ...por correspondência. Facilita, né! O preço que eles cobra dos folheto até que dá. O que sai caro mesmo é as ferramenta, os aparelho que vem junto. Qué dizê que, dipois fica pra gente aquele material. Mas é muito caro. Não dá..." (Seu Afonso, Guariba, 1988)

A escola, mesmo para Seu Afonso, homem de boa leitura, corpo cansado da roça, cabeça voltada para uma profissão menos custosa, constitui-se numa agência que cumpre importante tarefa, quer porque é responsável pelo ensino da leitura / escrita / cálculo, quer porque fornece certa instrução que, para ele, parece não ter valor em si. A escola de que fala é o local de aprender certos saberes para resolver certas charadas, tais como as que coloca a pesquisadora: *Por que o Brasil tem que comprar tão longe o petróleo se tem tanto aqui e ali mais perto prá vendê? Por que um país tão rico como o nosso é tão pobre e deve tanto?; por que eles falam tão mal do comunismo?; de com é que é feita aquelas bombas que di vez em quando eles jogam por aí?* A instrução de que fala Seu Afonso é aquela que instrumentaliza o homem para conhecer o mundo, para opinar diante dos acontecidos. Dos

saberes da instrução, no entanto, o sujeito pode apossar-se fora da escola, se tem tempo, disposição, interesse, dinheiro para comprar livros e revistas ou através do contato com outras pessoas de *nível mais elevado*.

Ainda com respeito aos usos da escola para outros entrevistados, a ela cumpre a “missão” de ensinar os modos civilizados, particularmente à criança. Tem a incumbência de “amansar” o “*desassossegado*”, domar o *bicho do mato*, fazer sucumbir o “*bárbaro*”, ensinar a *virar gente*, a ser educado. Tão suspeita serventia não estranhamente recheia as palavras que transbordam de bocas diferentes.

“...antigamente o povo era criado que nem bicho, sem iscola, sem higiênica. Hoji nós deve intão obrigação pras professora, prus diretô. Purque tem muito bicho du mato qui elas dão o que tem pra insiná. A iscola é muito importanti, purque ela insina a higiênica. O sujeito aprende a falá cum respeito. Aprende boa iducação, a respeitá os mais véio. Ensina as obrigação da pessoa, a cumprí cus seus dever, os dever dele...” (Seu José da Barrinha, Barrinha, 1985)

“...a escola é pra dá orientação, educar a criança. Porque tem criança com oito ano, ela xinga a mãe, xinga o pai, é mal educada.” (Nelson, Barrinha, 1985)

Uma professora de periferia diz:

“...chegam pra escola como bicho. Não sabem se portar. Não sabem respeitar sua vez, não sabem fazer uma fila. Vêm sujos, não sabem comer. Comem com as mãos; falam todos de uma vez.” (Uma professora, comentário feito no ônibus de Jaboticabal a Guariba, 1986)

Aos poucos, da escola começam a exalar miasmas, sinais da presença, em suas entranhas, de certos elementos, de outros predicados. Começa a vislumbrar-se, aqui, sua silhueta de agência de normatização.

Tal silhueta enche-se de carnes e mostra algumas de suas entranhas ante circunstâncias inusitadas. Para muitos trabalhadores, essas circunstâncias estão materializadas no cenário das greves que sucessivamente sacodem a monotonia aparente de cidade pequena. O burburinho das conversas centradas em tais assuntos divide e indispõe periodicamente as pessoas do local. Tanta gente estranha circulando pelas ruas e repartições – muito *figurão*, jornalistas e políticos de fé e profissão. O corre-corre na hora *do vamo vê*, a pancadaria, gente morta, gente ferida, muitos presos – gente conhecida, muitos moleques de onze, doze anos levando cacetadas dentro da cadeia local. Muitas coisas só vistas, até então, em filmes ou noticiários de televisão. O encanto curioso e medroso despertado pela presença mais amiúde do “*verde-oliva*”. As assembléias de trabalhadores rurais que começam a fazer parte da movimentação da cidade. As ruas, os

prédios, a imagem das pessoas, os nomes e tantas informações do domínio particular do lugar, a cidade se reconhecendo nas páginas da imprensa do país. Um colégio que numa manhã de janeiro amanhece quartel, desnuda suas partes mais íntimas e convida cada pessoa a pensar sobre a natureza dos similares. A descoberta assustadora de que os homens, mulheres e crianças que por um certo tempo lotam as páginas dos jornais e revistas, sujeitos das últimas mobilizações na região, alvos de longos cacetetes – são, em boa parte, alunos da escola ou filhos de *tão perigosos* pais. Esses e outros são “*flashes*” de um cenário, de uma situação inusitada que produz na escola o efeito de desenhar com presteza os detalhes das suas partes mais recolhidas.

A escola, tão sobriamente adornada, solene e assiduamente representada nas efemérides, legitimada por qualquer mortal sadio. Tão bem ajustada à paisagem sonolenta do dia-a-dia da cidade em tempo de ilusória “*paz social*”. Junto com a igreja, a prefeitura e a cadeia, a escola é sinal de civilização, de progresso. Objeto de tantas cobiças, de usos tão variados, senhora de fino trato, de verbos conjugados em correta gramática, empoada de verdades, saberes e competências atestadas por escrito, a escola mostra-se sem retoques. Coberta de medos e justificativas, esconde-se zelosa na tarefa de só ensinar. Tranca a porta que dá para o que se passa lá fora, reduz todos os que ocupam as carteiras à condição de “*todos alunos*”, mas “*sonda*” os suspeitos, os “*perigosos*” e volta-se para as lições das gramáticas, das ciências naturais, das matemáticas, das histórias do passado, como fiel seguidora das metodologias que entendem que o objeto de estudo da ciência histórica circunscreve-se ao pretérito.

Pensando as greves, a cabeça de Zé Morerinha pensa a escola que tem. Com os olhos de quem frequenta escola noturna, fica mais claro o caráter privado de muitos dos espaços que se lhe mostravam públicos. A escola, tal qual as ruas e repartições, revela-se a ele como prolongamento da casa *de patrão*, da vontade e dos interesses dos chefes do poder local, regional e/ou estadual, políticos de carreira, chefes de curriolas do lugar, donos de terras.

No depoimento seguinte, um trabalhador fala da rua e da transformação do tempo e espaço de fluidez do cotidiano em cena de combate. Trata-se de um trecho em que todos são declarados suspeitos. São confinados em determinados espaços, impedidos de se avizinhar da condição de sujeitos. “...O Cidão veio de lá di baxo chorano. Os homi (policiais) disseram pra ele vortá pra vila, pra dondi ele veio, qu’ele num podia passá pra cidade.” (Depoimento de um trabalhador, Guariba, janeiro de 1985)

Outro depoimento refere-se às alianças e encontros furtivos da escola com o poder político local, proprietários de terra, *feitores* e outras peças-chaves que compõem a hierarquia de mando no lugar. Explícita o policiamento e a ingerência do mandonismo local no espaço da escola. Fala da espera da permissão para transgredir, desobedecer. Zé Morerinha enfatiza o perverso processo de escolha dos educadores profissionais, seu caráter conservador e serviçal típico do processo de fabricação dos cumpridores de ordens.

“...Ocê sabi qui num podi... A própria professora, coitada, ela tem medo. Ela tem medo. Ela num chegô a falá pra mim qui tem medo,

mais pelo dia qui eu e meu companhero tava cunversano, eu vi qui ela ficô diferente. Ele preguntô pra mim e eu fui ixpricá pra ele e eu vi qui ela ficô diferente. Ficô diferente, coitada, praquê ela tem medo. Dispois diz qui teve uma ronião lá, diz qui o diretô falô isso pra ela, sobre esse negócio de direito du trabaiaidô... Mais num foi muito apertado, praque ocê sabi... Aqui im Guariba tem muitas pessoa qui sabi. Quem comanda essas própria escola eles são contra. É... eles são contra os direito du trabaiaidô, di um grupo di trabaiaidô si uní. Não é bem assim por dizê, ele é contra o trabaiaidô. Ele gosta qui o trabaiaidô trabaia. Mais o negócio qui ele num gosta é qui o trabaiaidô sabi du direito e a força qui ele tem. Praque a maior parte deles tem fazenda tamém... tem impregado...

Num pertaro muito (na ronião). Deu uma como diz o otro né... A própria Usina preguntô pra ela cumu qui ela mixia com o trabaiaidô. Ela falô qui num sabia di nada. A outra falô:

Pelo meno na minha crasse eu num participei mais eu vi trabaiaidô lá falano muitas coisa sobre a vida deles no campo. Só qui eu num participei praque eu num tinha ordi, pru causa disso qui eu num participei". (Zé Morerinha, Guariba, 1985)

Tais momentos de sua fala rabiscam traços na identificação de certas reentranças de uma instituição real. Dizem de seu envolvimento com a trama que se desenrola no território das relações de trabalho por força da presença, incômoda e perigosa, de umas poucas qualidades de alguns de seus alunos, de ser não só alunos, mas trazer de casa, grudada no corpo, impregnando os gestos, cabeças e falas, a condição de trabalhadores rurais.

Da cabeça desse aluno / trabalhador, não passam despercebidas as linhas que desenham a anatomia desnudada de tal "*templo do saber*" e o cordão umbilical que o mantém firmemente atado ao universo da produção, aos interesses que aí reinam. Em sua *idéia*, compõe-se com nitidez um estranho desenho, o circuito por onde corre tal cordão e, através dele, o alimento, a vigilância, o controle e a repressão. Suas linhas amarram a escola, passeiam pelas prefeituras, viajam e circulam pelos palácios dos governantes de Estado, fazem a ponte e permitem a cumplicidade, o troca-troca de favores e cargos. Traçado estranho, enovela "*altas esferas*" do político, dos saberes e da produção e as mantém cingidas a pequenas armações de poder, que atrelam *feitores* a donos de terra; diretores a professores; esses a prefeitos e vereanças, passando todas elas por dentro das casas *de família*. Estranho traçado, sustentado pelo conhecimento de quem é quem nos limites da localidade, pelas artimanhas do sistema de escolha e preferências, fundado, entre outros, no conhecimento dos escolhidos como estratégia de eficiência do controle e pressão sobre quem fala o quê para quem.

"...Mais ocê sabi qui tem isso. O governo paga pra ela fazê tudo, num é. Mais numa cidade, o prefeito vai correno lá, dispois dele

sabê qui ela tá organizano tudo aquelas pessoa. Ele tira ela dali, praquê ele tirano ela dali já é uma a menus. E põe uma pra podê tirá aquilo da cabeça du povo. Pra ele é mais tranqüilidade. E dispois quando o governo subé pru qual motivo qui ela tá fazeno, pru governo tamém é importanti... é um sussegramento que ele vai tê tamém. Praquê dispois qui tivé organizado, Guariba, Jaboticabal, Pradópolis, Ribeirão Preto, otros tivé organizado... o povo cada um tá sabeno da verdadi.” (Zé Morerinha, Guariba, 1985)

É uma espécie de verdade que não passa pela escola. O trabalhador não só se apercebe de que são feitas as paredes da escola, de sua porosidade tendenciosa, como para ele fica claro que é fora dessa escola que ele pode e tem arrancado o conhecimento de seus direitos, construído e tomado ciência da sua identidade, fabricado estratégias para burlar o sistema de disciplina recriado a cada momento. É fora da escola, junto a parceiros e cúmplices, que os trabalhadores têm exercitado a discussão dos problemas que lhes dizem respeito. É fora da escola que eles aprendem o fazer do trabalho seus ardis. É *com vida e na vida*, diz certo cortador de cana, que se aprende sobre o mundo, a terra, os outros humanos. Como se a escola estivesse desgarrada da vida e da terra. Os dois depoimentos que seguem dão conta desse distanciamento entre escola e vida:

“...No trabalho você é orientado por um amigo. O que ocê num sabe, as veiz o cara tá conversano uma coisa i você num sabi aquilo, ocê corta o assunto, memo si o cara num tá falano com você. Eu memo sô um cara desse jeito.” (Nelson, Barrinha, 1986)

“...Olha, ele aprende mais, ele é mais orientado pelo sindicato. Si o cara tivé bem orientado pelo sindicato e pelos colega e, assim, pelas pessoa que nem muitas que vem ajudá o trabalhador assim. É melhor que estudar... Eu tenho certeza. Eu tenho um irmão que tem seis anos que ele tá estudando. Duvido que ele sabe metade das coisas que eu sei, sem istudo igual eles.” (Ricardo, Barrinha, 1986)

Da escola destacam a competência para o ensino da leitura, escrita e cálculo. Compreendem a instrumentalização de outros saberes fora da escola, no trabalho, no sindicato, junto ao Fórum de Justiça do Trabalho, na presença do feitor, encarregado ou administrador de usina, no meio dos parceiros e diferentes, na prefeitura, na greve, em outros momentos de transgressão, no cotidiano, na “rua”. A escola tende a impedir ou dificultar em seu interior o uso da leitura, escrita e cálculo, no que interessa ao trabalhador rural enquanto categoria e sujeito político.

Mas, mesmo na crítica, o trabalhador atribui-lhe grande importância na ordenação do mundo moderno. Seu cerceamento agrava ou dificulta a melhoria das suas condições de vida, quer quando passar pela escola significa certo aparelhamento do trabalhador rural

para o confronto com o padrão de hoje, quer quando essa melhoria toma a direção definitiva da cidade, tendo a criança como futuro agente realizador desse projeto.

“...Olha, menina, a coisa tá tão feia nessa região canavieira nossa aqui... O trabalhador não tá ganhando o suficiente ! Você vê essa criança solta pela rua aqui na Vila. Tem muitos que tavam na escola, outros já tá na idade de ir. Mais o que adianta, os pais não têm condições nem di pô elas na escola.” (Seu Afonso, Guariba, 1988)

Os limites dentro dos quais se comprime a vida dos trabalhadores são tão estreitos que mesmo a escola pública exclui um número considerável de filhos dessas pessoas. A família precisa do trabalho remunerado da criança muito cedo. O mínimo gasto em cadernos e roupas é pesado.

Seu Zé da Barrinha também se intromete nesse papo, emendando:

“...Eles falam qui pela lei, criança num podi trabaiaá. Mais cumo qui eles podi dizê qui criança num podi trabaiaá ? O que eles tinha qui fazê? Dá um ganho suficiente pro pai da criança, pr'ele mantê a criança sem ela tá trabaiano, só istudano. Pruque na hora que eles diz assim, qui a criança não podi trabaiaá e dispois que eles deixá o pai trabaiaá sem o ganho suficiente... A criança vai fazê o quê ? Morre di fomi ?” (Seu Zé da Barrinha, 1985)

Fazendo uma leitura de verso e reverso, os trabalhadores descobrem armadilhas do cotidiano. Diante dos entraves interpostos à entrada no mundo das letras, a cidade aparece como grande fábrica de engodos. “...Que qui adianta tê iscola se o pobre não pode frequentá?” (Seu Afonso, Guariba, 1988)

Na luta que se trava no dia-a-dia não se propõe de imediato a conquista do direito à educação escolarizada e à apropriação da escola pelos trabalhadores, mas um ganho maior e um tempo menos estreito para si. A vida acontece sob condições tão exíguas, o presente é tão opressivo que não há espaço para se pensar em outro objeto de luta. A conquista de direitos mínimos de pessoa humana assalta e doma suas idéias, ocupa quase todas as suas ações no cotidiano: direito a um trabalho que garanta *o de comê*, um ganho que permita ao trabalhador faltar do serviço, um dia ao menos, o direito de *um tempinho* para providenciar a sobrevivência e ludibriar o cansaço.

A cerca de carências que confina os trabalhadores rurais no espaço das necessidades mínimas de subsistência dá os traços das reivindicações. A escola não entra nas prioridades desses traços, não porque seja dispensável dentro do imaginário construído pelo vivido, mas porque os trabalhadores percebem os começos dos fios em outros espaços. A escola, já um direito, se não conquistado por eles, porém sacramento universalizado por outros meios e caminhos. As portas da escola não estão fechadas, porém as necessidades de subsistência não satisfeitas, qual “*campo de forças magnéticas*”, repelem a maioria dos

trabalhadores que pretendem conhecer suas entranhas. O direito à vida passa primeiro por outros caminhos. "... O direito de tê escola, aí eu tenho. Eu tenho direito..." (Zé Morerinha)

BIBLIOGRAFIA

- ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre*: - Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DURAND, G. *A Imaginação Simbólica*. Lisboa: Ed. 70, 1993.
- _____. *A Fé do Sapateiro*. Brasília: UNB, 1995.
- _____. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MORIN, E. *O Método III*. O Conhecimento do Conhecimento. Lisboa: Publicações Europa América, 1989.
- _____. *O Método IV*. As idéias: Sua Natureza, Vida, Habitat e Organização. Lisboa: Publicações Europa América, 1991.
- _____. *A Cabeça Bem-Feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- PETRAGLIA, I.C. *A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber*. Petrópolis: Vozes, 1999.

**TRADIÇÃO E MODERNIDADE:
DUAS VISÕES ANTAGÔNICAS DO
MUNDO**

**TRADITION AND MODERNITY: TWO
ANTAGONISTIC VISIONS OF THE
WORLD**

Roberto Duarte RAMOS¹

Resumo: Trata o presente artigo de uma abordagem crítico-comparativa entre o pensamento científico moderno e aquele das sociedades do passado, estabelecidas dentro de uma tradição de caráter metafísico, no intuito de mostrar o quanto é ilusória a suposição de que a sociedade ocidental, nascida com a modernidade, esteja em um estágio mais evoluído do que aquelas, ou que o aglomerado humano desta seja até mesmo mais inteligente, simplesmente porque possui uma gama bem maior de informações, corretas ou não, a respeito do único plano da existência humana que esta sociedade tem estudado com afinco, ou seja, o plano material, do qual os resultados são, quase que exclusivamente, direcionados para o seu conforto físico, cujos efeitos colaterais, dos mais tênues aos mais perversos, ao que parece, não foram devidamente computados.

Unitermos: evolucionismo, evolução, Ciência Moderna, Sociedades Tradicionais, Ciências Tradicionais, Metafísica.

Evolucionismo e Mentalidade Moderna

Nada talvez caracterize melhor a mentalidade moderna ocidental do que a idéia de evolução, com a qual foi fortemente impregnada nestes dois últimos séculos, no sentido de um movimento, de uma alteração contínua, gradual e ilimitada das coisas do mundo e do próprio homem, tanto em relação ao ambiente natural como ao artificial, na busca de um aprimoramento das mesmas. Pode-se dizer que essa nova maneira de olhar a realidade é

Abstract: This article shows a critical comparative approach between modern scientific thought and that of the societies from the past, established inside a tradition of metaphysical character, in the intention of showing how it is illusory the supposition that the western society that appeared with modernity is in higher level than those ones, or that the present agglomerate of human beings is even more intelligent, simply because it has a very larger ranger of information, correct or not, regarding to the unique plan of human existence that society has been dedicating to study persistently, the material level, resulting quite often in its physical comfort, and whose collateral effects, from the finest to the most perverse, seem to be not computed properly.

Key-Words: Evolutionism, Evolution, Modern Science, Traditional Societies, Traditional Sciences, Metaphysics.

¹ . Arquiteto pela USP. Mestre em História Social pela UNESP. Docente do Centro Universitário M. Lacerda

uma conseqüência direta do surgimento da ciência moderna, com todas as suas implicações em relação ao sistema produtivo da nova era industrial. Pelo que se sabe, o termo evolução ganhou força expressiva a partir de uma pretenciosa hipótese apresentada pelo naturalista inglês Charles Darwin, em 1859, sobre a origem das espécies, até hoje ainda motivo de polêmica no assim chamado “meio científico”. Tal idéia desencadeou um processo de especulações das mais disparatadas em relação à origem e evolução de tudo que há no mundo, sobretudo da própria raça humana, como é o caso dos que passaram a defender a hipótese de serem os primatas, ou qualquer outro ser “irracional”, os ancestrais diretos do homem atual. Esquecem, porém, os que assim pensam, de observar que o fato de haver uma hierarquia no aparecimento das espécies no tempo não é suficiente para se extrair daí hipóteses de que houve uma evolução progressiva, uma a partir da outra, pois, como observa Douglas Dewar (apud, Burckhardt, 1979, p.63), “este campo científico tem sido inundado por teorias tendenciosas, falsificações e descobrimentos prematuramente publicados”.

Segundo esse autor, toda a teoria da evolução gradual das espécies, iniciada por Darwin, é o resultado de uma ligeira confusão entre espécie e subespécie, pois, além de as espécies estarem muito distantes uma da outra, não existem elementos suficientes para se poder afirmar uma possível conexão entre as diversas ordens de seres vivos, como répteis, pássaros, mamíferos ou peixes. A verdade é que todas as mudanças que, longe da intervenção humana, têm ocorrido na natureza, nos mais diversos gêneros e espécies, nada mais são do que simples alterações exteriores, de caráter contingente, como exigência de adaptação a circunstâncias particulares, sem nenhuma implicação quanto ao aparecimento de novas formas de vida, não havendo aí nada daquilo que o homem moderno passou a designar por “evolução”. Aliás, não podemos entender porque as coisas deveriam começar sempre do mais simples para, gradualmente, ir se complicando, uma vez que, de acordo com Guénon² (1945, p. 47), “o germe de um ser qualquer deve conter necessariamente a virtualidade de tudo aquilo que esse ser será posteriormente”, ou seja, que todas as possibilidades de desenvolvimento ao longo de sua existência já estão previamente presentes na sua origem,

². René Guénon (1886 – 1951) foi uma das últimas expressões significativas do Ocidente, e talvez a maior, no campo do conhecimento metafísico. Ele foi o primeiro a realizar um estudo sério sobre as doutrinas da tradição hindu, que seria a sua tese de doutorado, formalmente recusada devido às revelações comprometedoras, para os racionalistas em geral, que o autor fazia do povo hindu, cujos doutores acadêmicos não ousaram endossar, principalmente em uma época na qual imperava o colonialismo europeu no Oriente, colonialismo esse para o qual contribuíam os chamados “orientalistas” ligados às universidades européias, tão combatidos por Guénon, pelas conclusões absurdas que apresentavam sobre a vida oriental. Guénon não só possuía o mais profundo conhecimento a respeito das civilizações tradicionais do oriente, como também do ocidente, tradicional e moderno, o que lhe possibilitava fazer as mais pesadas críticas ao modo de pensar deste, sendo muito difícil alguém tentar enquadrá-lo nos padrões estabelecidos pela intelectualidade acadêmica. Assim, como ele mesmo diz de si próprio, “não estamos dispostos a deixar-nos encerrar em qualquer dos limites vulgares e seria completamente inútil tentar aplicar-nos uma etiqueta qualquer, porque entre aquelas que circulam no Mundo Ocidental não existe nenhuma que realmente nos convenha” (Guénon, 1977, p.7). Mediante isso, é uma pena que, em geral, nos nossos cursos de filosofia, o nome desse autor, que seguramente supera de longe todos os filósofos eleitos pela modernidade, não seja nem ao menos mencionado de passagem.

que é, por isso mesmo, “extremamente complexa, e esta é a complexidade qualitativa da essência” (1945, p.47). É apenas sob o aspecto da quantidade, ou da substância, que o germe pode ser visto como pequeno, pois, “quando se transpõe simbolicamente a idéia de magnitude podemos dizer que, em virtude da analogia inversa, o menor em quantidade deve ser maior em qualidade.”(Guénon, 1945, p. 48).

Se nos alongamos nesta questão é porque ela é bastante significativa para o nosso raciocínio de mostrar o quanto é falsa a idéia evolucionista de algo que, partindo do “nada”, chega a alguma coisa bastante complexa. Por decorrência, não deve haver nenhuma prova legítima que mostre ser o homem atual, nas partes essenciais que o compõem, sobretudo quanto à razão e inteligência, ser diferente daquele homem existente há milhares ou milhões de anos atrás. Pretendemos mostrar com isso que toda a produção, seja de “conhecimento” ou de obras materiais, realizada pelo homem atual, por mais complexas que possam parecer, poderiam ter ocorrido em qualquer período histórico e até mesmo pré-histórico, sem que o homem tivesse que esperar por uma pseudo-evolução, caso houvesse interesse em investir a sua capacidade, que é a mesma de hoje, em tais empreendimentos.

Ao termo evolução ficaram associados alguns outros, como o de progresso, de civilização, de originalidade, de novidade, de moderno, ou até mesmo de “mais moderno”, sendo estes bastante explorados pelo espírito capitalista, cujos grandes grupos econômicos são, no fundo, os principais financiadores e beneficiados dessa nova realidade. É certo que algumas dessas denominações já haviam sido usadas antes, como a própria palavra progresso³, por exemplo, mas não com a mesma ênfase e exatamente com o mesmo sentido que a nova visão de mundo agora lhes outorgava, em virtude das novas relações entre o homem e o meio natural, que o espírito científico moderno veio então apresentar. Isso porque, à medida em que a natureza foi sendo conhecida e controlada, a mente do século XIX, cada vez mais fascinada pelos resultados materiais daí advindos, fixou-se na idéia de que a verdadeira felicidade poderia, enfim, ser alcançada, a partir de um contexto técnico-social “mais civilizado”, com base no novo sistema produtivo industrial, dependendo apenas do progresso da moderna Ciência no seu campo de domínio. Assim, “graças à eficácia das aplicações das técnicas suscitadas por suas conquistas, a ciência promete à humanidade a melhoria sempre maior do seu destino na terra.” (Gusdorf, 1986, p.89). Nesse sentido, podemos dizer que a própria Ciência foi quem deu os parâmetros para que o homem do nosso tempo se considerasse “mais evoluído” e “mais civilizado”⁴ do que aquele das gerações que o precederam, pois, ao mesmo tempo em que acontecia a ascensão de uma ciência empírico-racionalista, foram sendo perdidas as condições intelectuais necessárias para uma correta compreensão da visão de mundo das antigas sociedades, que viviam quase estacionadas no tempo, sem uma constante preocupação com a mudança das coisas, sob o comando de certos princípios sagrados, de ordem metafísica, herdados de períodos

³Sobre esse tema ver a obra de Nisbet, Robert. *História da Idéia de Progresso*. Brasília: Ed. UNB, 1985.

⁴O próprio Darwin, como não poderia deixar de ser, era um grande defensor da teoria racista do progresso que circulava na Inglaterra do século XIX.

anteriores. De acordo com Nars (1977, p. 42), “a idéia de que a posição do homem no universo e de que o conhecimento que ele possa ter desse universo estão em constante evolução passou a ser aceita como algo de tão evidente, que qualquer outro ponto de vista parece absurdo e até ininteligível para aqueles cujo conhecimento esteja limitado aos horizontes do mundo de hoje”.

Se o homem atual, que vive em função do denominado progresso, resolvesse computar tudo o que deste ficou sendo aceito como benefício – conforto material, facilidades educacionais, previdência social, etc.- iria logo perceber que não se conseguiu estendê-lo a uma faixa proporcionalmente significativa da população que justificasse tamanho esforço de mais de dois séculos de investimento em pesquisas científicas e novas tecnologias, com todos os efeitos colaterais daí decorrentes, já que a maior parcela da humanidade tem vivido, nesse período, em situação subhumana, em uma total miséria e desamparo jamais vista em toda a história do homem, e, o que é pior, em grande parte como uma consequência desse mesmo processo de desenvolvimento científico e tecnológico, que, atrelado aos interesses econômicos, foi visto, desde o seu início, como o grande libertador das agruras da vida do homem no planeta. Além disso, vivemos sob um clima carregado de aspectos dos mais sinistros, e até mesmo criminosos, cujo perigo atômico, a devastação ecológica, o envenenamento dos alimentos, a guerra bacteriológica, a mecanização e robotização da vida, a miséria urbana, ou as doenças que atemorizam a todos, como o câncer, ou a AIDS, por exemplo, parecem ser não mais do que expressões externas e perceptíveis de algo que encobre riscos bem mais graves.

Na verdade, a modernidade tem vivido do que se poderia chamar de um “crédito perpétuo”, um *leitmotiv*, depositado no futuro, ou seja, daquela visão utópica defendida pelos intelectuais e artistas do século XIX, de que haveria de chegar uma época magnífica, de esplendor, vislumbrada a partir do novo modo de pensar o mundo, isto é, sob o domínio e limites da razão. Embora muitos já tenham se desencantado com tal idéia, principalmente devido aos horrores apresentados por duas Grandes Guerras, e por tantas outras não menos piores, o Ocidente continua sendo levado pela esperança de algum dia poder extirpar do planeta todos os efeitos colaterais acumulados de seu desenvolvimento, para poder desfrutar do mesmo com certa tranquilidade. Alguns ainda vivem da fé e da esperança dessa realização, convictos de que é possível à civilização moderna resolver os mais sérios problemas que criou, não só no plano ambiental, cuja destruição do meio natural já chega a comprometer toda a existência no planeta, como também no social, no qual o alastramento da miséria e da violência urbana é apenas um dentre muitos; no político, com todas as suas farsas, socialistas ou democráticas; de saúde, com uma visão limitada e predominantemente mecanicista da vida; no econômico, onde a ganância pelo poder da riqueza escraviza populações inteiras e conduz os próprios rumos da sociedade atual, vista como a “sociedade do conhecimento”, e assim por diante. Na verdade, como não há, por parte do conjunto ciência-tecnologia, nenhum objetivo determinado e claro que leve ao almejado “paraíso”, pois tudo indica que, mais do que isso, o que importa é atuar na esfera de uma “permanente renovação”, ou de um “progresso ilimitado”, o atual modelo civilizatório ocidental continuará vivendo às custas de ideais e de promessas, já que a modernidade de nada valerá, e

poderia mesmo ser encarada como um verdadeiro inferno, sem volta, se dela retirássemos toda a esperança por dias melhores e a víssemos apenas pelo que ela efetivamente tem sido em cada momento.

Tal idéia fixa em uma obrigatoriedade de evolução para tudo que existe, como uma forma de aperfeiçoamento no tempo, foi alastrando-se rapidamente e contaminando as demais áreas do “conhecimento”, com uma direta repercussão na visão de mundo e no próprio modo de vida da grande maioria das pessoas, as quais, pouco a pouco, acomodaram-se à opinião de que a era atual, sobretudo na civilização moderna da qual fazem parte, por ser uma etapa de um “processo evolutivo” – como já dissemos, no sentido de algo que caminha de um nível inferior de uma determinada realidade, para um mais elevado, ou ainda, de um mais grosseiro para um mais aprimorado – está, apesar de tudo, em um estágio bem superior àqueles de períodos precedentes, ou mesmo da maioria das diversas sociedades orientais dos nossos dias. Assim, chegou-se à conclusão que os povos situados em um nível de vida anterior à era maquinista e cientificista estão atrasados no processo evolutivo, sendo que para alguns eles nem saíram ainda da selvageria ou da barbárie, sejam eles índios, hindus, árabes, tibetanos e outros.

As críticas que os progressistas fazem a esses povos, em relação a determinados “fanatismos” e “horrores”, não levam em conta que “há atrocidades no plano espiritual, e que a civilização supostamente humanitarista dos modernos está saturada deles” (Shuon, 1983, p. 23). Não há dúvida alguma de que as informações que o homem moderno possui a respeito desses povos, atuais ou do passado, estão limitadas aos seus aspectos mais contingentes, e que por isso não oferecem condições para poder afirmar, com segurança, qualquer coisa sobre o que é, ou não é, essencial na vida dos mesmos. A grande maioria dos estudos efetuados no campo da História, ou mesmo da Antropologia⁵, de bases evolucionistas, ficaram quase sempre limitados a questões acidentais, de ordem política, econômica ou social, com enfoques mais ou menos direcionados sobre calamidades, guerras, epidemias, questões políticas, ou a determinados costumes nem sempre bem compreendidos, e por isso mesmo vistos como atrasados, do que sobre o substancial na vida dos mesmos, que serviria de testemunho do verdadeiro estado de alma dessas civilizações. Assim, muito pouco pode ser dito, com segurança, se tomarmos por base tais estudos, a respeito de um estado de felicidade, ou daquilo que se poderia designar por um bem-estar espiritual, dessas civilizações. Mas, se atentarmos para algumas obras desses povos, como é o caso das catedrais medievais, ou das esculturas maias, por exemplo, iremos perceber que a vida aí certamente não poderia ser mais infeliz do que a nossa atual, preocupada como está em encontrar a felicidade unicamente no lado material da vida, aceito como desprovido de qualquer limite. Ou seja, como tão bem coloca Shuon (1982, pp.22-23), “o ‘bem-estar’ é algo relativo por definição; situando-se unicamente em o ponto de vista material, se destrói o

⁵Sabemos que a partir da *lingüística saussureana*, com sua distinção entre *sincronia e diacronia*, houve uma alteração significativa desse quadro, no campo da *Antropologia Estruturalista e da História*, sendo neste último com os trabalhos de Bloch, Febvre, e, sobretudo, de DUBY. O evolucionismo é, assim, até certo ponto, atenuado nessas áreas.

equilíbrio normal entre espírito e corpo, e se desencadeiam apetites que não têm em si mesmo nenhum princípio de limite”, e, assim, “nossos antepassados, ou os orientais de então, sem dúvida prefeririam, se tivessem que escolher, serem desgraçados a seu modo do que felizes ao nosso”.

Materialismo e Ciência Moderna

No mundo moderno, no campo do experimentalismo científico, sobretudo no rol das denominadas ciências exatas, como a Física, Química, Biologia, e suas derivações, deparamo-nos com uma concepção da realidade condicionada por uma visão particular e exclusivista da mesma, levando a um tipo de pretensão totalitária do conhecimento. Assim, ao se limitarem, essas Ciências, apenas aos dados que podem ser verificados quantitativamente, medidos, pesados, contados e registrados estatisticamente, a partir de inúmeras observações, fazem com que uma boa parcela da humanidade fique condicionada a ver o real a partir de tais elementos. Isso é o que Gusdorf (1980 p.96) chamou de “a sacralização moderna da ciência”, na qual “o cientista ficou sendo o santo dos últimos dias, venerado como o porta-voz do Espírito Santo leigo, que lhe confere uma autoridade universal”.

Mas “o que faz prestígio da Ciência aos olhos do grande público são quase que unicamente apenas os resultados práticos que ela permite realizar, porque ainda aí se trata de coisas que se podem ver e tocar” (Guénon, 1977, p. 131), ou seja, estão situadas no campo da matéria. É nesse campo que foram dedicados quase todos os métodos científicos desenvolvidos nestes três últimos séculos, excluindo, ou negando, toda a realidade não situada nos limites do mesmo, naquilo que o filósofo Berkeley designou de *materialismo*, ou seja, toda a teoria apoiada na realidade material do mundo. Mais tarde esse termo ficou restrito à concepção, que se mantém até hoje, de que nada há além da matéria. De forma mais abrangente, para Guénon ele representa um “estado de espírito que consiste em dar mais ou menos conscientemente a preponderância às coisas de ordem material e às preocupações que se lhe referem, quer estas preocupações mantenham ainda uma certa aparência especulativa, quer sejam puramente práticas”.(Guénon, 1977, p.126).

Também a filosofia, nominalista ou idealista, e a psicologia, sobretudo de linha junguiana, assim como todo tipo de “espiritualismo” moderno, que no limite descamba para as pseudo-religiões, como é o caso, por exemplo, do espiritismo, com raríssimas exceções não deixam de ser aquilo que Guénon designa por “uma espécie de materialismo transposto”. Aliás, espiritualismo e materialismo, no sentido como são empregados usualmente no campo filosófico, nada mais são do que as duas faces do dualismo cartesiano, não havendo, assim, qualquer tipo de oposição entre eles. Isso porque o primeiro nada tem de uma verdadeira espiritualidade, da qual trata a Metafísica, tal como esta é conhecida ainda hoje no Oriente.

No quadro da realidade científica atual, o que presenciamos é uma ciência que, por tratar de um mundo fenomênico de multiplicidade e complexidade ilimitada, a partir de uma base experimental, ou Estatística, mesmo com a ajuda da mais pura das ciências, a Matemática, não consegue nunca estar de posse de certezas absolutas, cujas previsões não saem

totalmente do campo das probabilidades, pois as leis encontradas nada mais fazem do que “resumir situações passadas” (Coomaraswamy⁶, 1992, p. 30). Por isso, estamos de acordo com o professor Nasr⁷ (1977, p.31), na sua afirmação de que “a Ciência é concebida mais de noções subjetivas do que como conhecimento de uma realidade objetiva”.

Isso já seria suficiente para que o experimentalismo moderno não devesse ser visto como uma marca de superioridade da civilização atual sobre as passadas, dentro de um suposto processo “evolutivo” da humanidade, embora não seja pequena a quantidade de cientistas, das mais diversas áreas, que se auto-colocam no topo dessa pseudo-“evolução” milenar do conhecimento, embora trabalhando mais em prol do seu reconhecimento pela sociedade, ou da busca de um lugar ao sol no meio acadêmico, do que pela verdade, ou inverdade, que acreditam ter em mãos. Porém, muito pelo contrário, tal como mostra Guénon (1977), certas ciências atuais, que fazem uso desse experimentalismo, são simplesmente degenerescências de Ciências antigas, como é, por exemplo, o caso da Química, da Astronomia, ou mesmo da Cosmologia, que nada mais são do que formas residuais de antigas ciências tradicionais, ou seja, da Alquimia, da Astrologia e da autêntica Cosmologia, hoje totalmente incompreendidas, não havendo, assim, nenhum ponto em comum entre elas. Se o experimentalismo não foi procurado antes da era moderna, com raríssimas exceções, como é o caso da Grécia Clássica, é porque os povos do passado não estavam interessados em desenvolvê-lo nos moldes de hoje⁸. Isso porque nenhuma sociedade verdadeiramente tradicional jamais trocaria por completo um conhecimento de ordem superior, intelectual - no verdadeiro sentido que esse termo possui e não aquele adquirido pelo uso corrente em nossos dias -, e por isso universal - que nada tem a ver com geral ou coletivo -, por qualquer outro situado no campo dos sentidos. Certamente não estavam interessados em dispor de seu tempo, como se faz hoje, em investigações que, para suas vidas, pouco ou nada significavam, e, quando se envolviam com esse tipo de estudo, relacionado ao mundo da matéria, caso resolvessem fazê-lo, era por outros métodos e sob outro ponto de vista.

Pode-se dizer, sem hesitação, que essa visão limitada da realidade existencial, que caracteriza a mente ocidental moderna, é uma decorrência do seu individualismo carregado de um sentimentalismo grosseiro, fruto de um exagerado apego ao racional, e por conseguinte ao

⁶. Ananda K. Coomaraswamy (1877 – 1947), que desempenhou o cargo de Conservador da Arte Índia e Islâmica no museu de Boston, é também um dos grandes nomes envolvidos com o conhecimento tradicional, metafísico, sendo tudo aquilo que escreveu tão pertinente como no momento em que foi escrito. O seu trabalho a respeito da arte dos povos antigos é inconfundível, pela clareza como esse autor nos faz entender o altíssimo significado simbólico, e por isso metafísico, presentes nas mesmas. No prefácio à obra de Coomaraswamy, *O que é Civilização*, 1981, encontramos os seguintes dizeres tecidos por Nasr: “contrastando com a maioria dos trabalhos acadêmicos (que se desatualizam e das obras filosóficas comuns (que envelhecem), os escritos de Coomaraswamy continuam oportunos”.

⁷. Seyyed Hossein Nasr, com diversas obras traduzidas em muitos países da Europa e dos Estados Unidos, é diretor da Academia Imperial Iraniana de Filosofia e professor dessa área na Universidade de Teerã.

⁸. É bom lembrar, com Guénon, que a Grécia Clássica está muito mais próxima dos tempos modernos do que da verdadeira Antiguidade, bem anterior a uma antiguidade muito relativa do período Greco-Romano.

superficial, ou seja, a não aceitação de nada que vá além do estritamente humano, do puramente observável pelo olho e sentido pelo corpo, de qualquer princípio de ordem superior à individualidade, que extrapole o campo restrito da própria religião, e que, por isso mesmo, já havia recebido no Renascimento a denominação de Humanismo. Ou, ainda, como diz Burckhardt (1979, p.31), é a “incapacidade – própria da Ciência moderna – de conceber ‘dimensões’ da realidade que não sejam encadeamentos puramente físicos”.

Tal individualismo, preso à matéria, ficou marcado por uma pretensão, nunca vista antes, a “originalidade” a qualquer custo, partindo da proposta cartesiana de duvidar de tudo e “começar do zero”, esquecer o passado e enveredar no caminho do novo, ou da novidade, no reino da dispersão e da multiplicidade infundável da matéria, da análise e do divisionismo ilimitado, mormente para o deleite dos sentidos, ou da mera curiosidade, sem se importar com a “unificação (do conhecimento) pela consciência de qualquer princípio superior” (Carvalho, 1981, p.15). Disso resulta “a inaptidão para a síntese, a impossibilidade de qualquer concentração, tão surpreendente aos olhos dos orientais” (Guénon, 1975, p. 73). Dessa forma, toda referência ao passado, quando aceita, nunca foi além dos seus aspectos meramente acidentais, ou exteriores. Atitude esta, muito distante daquela que encontramos no homem de civilizações de períodos mais remotos, que buscava com esforço o conhecimento e a sabedoria das épocas anteriores à sua, ou seja, na origem, pois sabia que só aí poderia encontrar as verdadeiras respostas relacionadas ao sentido da sua existência. Como disse Kong Tsé, conhecido no Ocidente por Confúcio, “eu sou um homem que amou os antigos e que fez todos os esforços para adquirir seus conhecimentos”(Shuon, 1983, p. 37). Porém, o muito que a mentalidade moderna ocidental chegou a valorizar do passado não excedeu à civilização helênica, e mesmo assim pelo fato de achar-se a herdeira direta da mesma. Parece que se esquecem, contudo, os modernos, que a Ciência e a Filosofia grega, das quais tanto se orgulham de serem os continuadores, só chegaram às suas mãos graças aos sábios e filósofos tradicionais do mundo muçulmano, sem os quais o homem ocidental atual talvez nunca tivesse tido o conhecimento que hoje tem da mesma, ou, quando muito, teria esperado um tempo bem maior para a sua aquisição.

Preâmbulo do Método Científico

Se Descartes, ao lado de Bacon e Galileu, é considerado o grande responsável por esse novo caminho científico-positivista de perscrutar o mundo que nos rodeia para encontrar possíveis explicações “racionalis” do seu comportamento, é bom não esquecer que o terreno para o cultivo de uma concepção de um universo composto de “fatos” permeados por mecanismos de “causa e efeito” e totalmente desprovido de qualquer “sentido cognoscível” não foi preparado pelos experimentos da ciência renascentista, como muitos imaginam, mas sim por um catolicismo que separava Deus do cosmos, o qual só se manifestava neste último em circunstâncias muito especiais, como no caso dos chamados “milagres”, e cujo acesso só seria possível pelo caminho restrito da burocracia clerical dominante (Corbin, 1954). Isso aconteceu no século XIII, por meio de um ato do Papa Inocêncio III, que o antropólogo Gilbert Durand (1975, p. 29) considerou “mais importante do que todas as tomadas de Constantinopla pelos turcos”, ao decretar como sendo heresia alguém buscar Deus no interior

de si próprio e por conta própria, pois toda realização espiritual só poderia ser atingida por meio da Igreja Católica. Sabe-se que tal decisão, tomada pelo Sumo Pontífice, estava envolvida pela preocupação política de assegurar a hegemonia da igreja romana.

Desse fato resultou a separação, nunca antes ocorrida, entre uma ciência ligada a um saber sagrado, no plano espiritual, e uma outra, direcionada para o saber profano, no plano material, servindo, assim, para marcar o momento de ruptura entre o saber tradicional e o moderno, uma vez que o campo de investigação por parte da ciência profana ficaria, desse momento em diante, limitado ao mundo da natureza, isto é, fora da igreja. Aí essa ciência poderia fazer seus experimentos e acumular dados sobre o mundo fenomênico, porém estava impedida de fazer indagações sobre o sentido das coisas, pois isto implicava entrar no campo do transcendente, cujo monopólio era da igreja. Foi assim que surgiu a idéia moderna de “Ciência Positiva”, a ocupar-se dos fatos tidos por “objetivos”, ou reais, no sentido corrente do termo. Por outro lado, já não se podia mais tentar atingir o macrocosmo através do microcosmo, do interior de cada um, na linha de um auto-conhecimento pela via socrático-oriental. Nessa medida, a concepção moderna da ciência, como nos referimos acima, está longe de ter sido imposta pelas comprovações realizadas pela mesma, mas a partir da força da igreja, três séculos antes das propostas experimentalistas de Bacon e do “método científico”. Aliás, quanto a isso, convém esclarecer o fato relacionado a Giordano Bruno, que foi feito mártir de uma Ciência que certamente não aceitaria, e até mesmo abominaria, pois sua morte na fogueira não foi devido a uma suposta defesa de um “método científico”, mas sim por ter proposto o caminho da realização interior pelo método hermético, o “conhece-te a ti mesmo” socrático, coisa que aos olhos da igreja daquela época não passava de magia ou bruxaria⁹.

Quanto a Descartes, a sua grande contribuição para a criação da mente moderna foi colocar a razão no pedestal da inteligência humana, acima daquilo que os antigos sempre consideraram a parte superior desta, denominada por Guénon de “intuição intelectual”, que nada tem a ver com a intuição bergsoniana, que não escapa ao plano do infra-humano. Em outros termos, reduziu a inteligência à simples razão, “limitando o pensamento científico ao quantitativamente verificável” (Bukhadt, 1977, p.11). Desse momento em diante, tal como assinala Guénon (1977), esta mesma razão não tardaria em ser rebaixada a uma esfera meramente prática, à medida que a técnica, aplicada aos setores produtivos, adiantava-se às ciências, que possuíam ainda um caráter especulativo¹⁰; aliás, “o próprio Descartes estava, no fundo, muito mais preocupado com essas aplicações práticas do que com a Ciência pura” (Guénon, 1977, p.100).

É interessante notar que a teoria da relatividade nada mais é do que uma consequência inevitável desse racionalismo, pois, uma vez que à razão compete uma atuação apenas no

⁹A esse respeito ver a obra de Yates F., *Giordano Bruno e a tradição Hermética*. São Paulo: Cultrix, 1987, assim como, também, de Michel Paul-Henri, *La Cosmologie de Giordano Bruno*. Paris:Hemann,1975.

¹⁰Sabemos que hoje em dia a ciência é comandada quase que exclusivamente pelos interesses econômicos e políticos.

plano do relativo, a “única conclusão lógica do racionalismo” só poderia ter sido o relativismo. Com tal restrição da realidade à esfera da relatividade o pensamento moderno reduziu toda a existência ao mundo natural, no qual reinam soberanamente o movimento e a mudança. Por não admitir mais nada que saia do domínio dos sentidos, a razão passou a conceber um relativo, sem Absoluto. Ora, se não há mais esse Absoluto que dê o suporte necessário para a compreensão desse relativo, o conhecimento naturalista só poderia ficar fadado a ser apenas um conhecimento fragmentado, e mesmo desconexo, uma vez que a razão sozinha não pode ter um total e perfeito domínio a tudo aquilo que se encontra no terreno da mudança e pura multiplicidade, nem fechar em seus conceitos a indefinida complexidade das coisas. Como assinala Guénon, “as verdadeiras leis naturais não são mais do que conseqüências, em um domínio relativo e contingente, dos princípios universais e necessários” (1974, p. 35).

Ciências Tradicionais

De acordo com diversos autores, sobretudo René Guénon, todas as civilizações do passado e mesmo as do presente, quando distantes do fenômeno da modernidade, podem ser corretamente denominadas de “sociedades tradicionais”. Mas, o que significa dizer que uma determinada civilização é tradicional? Antes de tudo, é preciso tomar muito cuidado para não nos deixarmos levar pela idéia falsa que mormente se tem desse termo no Ocidente. Assim, comecemos por lembrar que o verdadeiro conceito de tradição nada tem a ver com costumes populares, hábitos curiosos de interesse dos folcloristas, exotismos, conservadorismos, idéias antiquadas ou reacionárias, no seu sentido moderno, tradicionalismo, superstições, etc. “A tradição é a transmissão de um conjunto de meios consagrados que facilitam a tomada de consciência de princípios imanentes da ordem universal, já que o homem não deu a si mesmo a sua razão de viver” (Benoist¹¹, 1969, p. 18). É devido a essa obscuridade progressiva da idéia de tradição que hoje se tornou quase impossível compreender a verdadeira face dessas civilizações antigas, não se percebendo mais que elas estavam assentadas sobre aquilo que, metafisicamente falando, é o que dá sentido à vida e não em um bem-estar material imediato, parcial e efêmero, designado como um fim em si mesmo, como acontece no Ocidente moderno. Não que esse tipo de preocupação com o bem-estar fosse totalmente negada por esses povos, porém, ela sempre estava subordinada a outras, que envolviam valores mais elevados, relacionados à finalidade última da vida e do homem, que não é, certamente, aquela subordinada a um trabalho alienado, por exigência da necessidade de acumulação de bens materiais, por um lado, e de prazer, proporcionado por essa mesma acumulação, por outro.

No que tange ao conhecimento, para a sabedoria tradicional a razão não é mais do que um instrumento de conexão entre o ser e o mundo manifesto, vinculada à linguagem, que atua dentro do campo da lógica e da gramática, de um modo puramente dedutivo e discursivo, não podendo, por isso, garantir qualquer tipo de certeza absoluta quanto à realidade de suas

¹¹Luc Benoist é um dos poucos acadêmicos que conhece e defende o saber tradicional tal como este foi exposto por Guénon. Em 1969 ele era Conservador Honorável do Museu da França.

conclusões e muito menos de suas premissas. É como se fosse uma rede de malhas, mais ou menos apertadas, que, jogada sobre os fenômenos, conseguisse captá-los apenas quando estes são suficientemente espessos, deixando-os passar, ou simplesmente negando-os, quando mais sutis. É por isso que no mundo da ciência moderna a realidade só pode receber uma tradução muito grosseira e incompleta. A garantia da Verdade está fora do campo da razão e da experiência, em virtude da limitação que ambas apresentam. Desse modo, não podemos confundir razão com inteligência. Esta última é a faculdade situada no plano da compreensão das coisas, sendo aquela que compreende um mito ou uma demonstração matemática, por exemplo. Segundo Carvalho (1981, p. 21), ela "é a faculdade que tem a capacidade de atualizar no ser a realidade do objeto, na medida em que esta faculdade é considerada em si mesma e independente das estruturas simbólicas em que se apóie num caso ou noutro".

A esse respeito, importa aqui fazer também uma observação quanto ao emprego do vocábulo "conhecimento", que, assim como tantos outros, ficou sendo utilizado de forma desconectada com o seu verdadeiro sentido inicial. Assim, de acordo com Pallis, "só através de um abuso lingüístico, correspondente a um avançado estado de decadência científica, o termo 'conhecimento' veio a ser aplicado, com pouca exatidão, aos resultados heterogêneos e desconexos de tais estudos, para os quais o vocábulo 'informação' teria sido o mais correto", pois o Conhecimento "não se acha em torno das coisas senão *Daquela* da qual depende nosso ser mesmo" e, assim, o "único modo de conhecer é ser" (Palli, 1973, p.40), ou seja, lembrando Aristóteles, "a alma é tudo aquilo que ela conhece". Mas aí já não estamos mais no terreno do naturalismo e sim na da Metafísica pura.

De acordo a visão tradicional do mundo, só se pode dizer que um dado, uma informação qualquer, representa de fato conhecimento quando acontece a assimilação do mesmo de forma completa pela inteligência. Em outras palavras, a inteireza e a coerência do conhecimento só se dão com a unidade do sujeito cognoscente, não pelo modo de redução do Eu ao pensamento, o *cogito* cartesiano, mas através da unidade da inteligência, que depende da reintegração deste sujeito ao Absoluto. Importa lembrar que, sob um ponto de vista tradicional, o Universo é uno e o Eu, por ser normalmente conduzido pelo pensamento e pela vontade, é múltiplo, ou seja, composto de vários "eus". A unidade deste Eu só pode ser encontrada no seu interior, na sua essência, e não na dispersão da mente na multiplicidade sensível do mundo, que só leva a um afastamento cada vez maior dessa unidade. Por isso, não é com viagens espaciais que o homem conseguirá entender os segredos do Universo, pois a unidade do conhecimento não é a unidade do mundo sensível enquanto tal, mas a unidade da inteligência, na medida em que esta venha a participar do Intelecto Agente, da verdadeira objetividade, ou da Verdade Suprema. No pensamento moderno é o universo que é visto como múltiplo - e aí já não caberia mais o termo Universo e sim "multiverso", como já assinalara Oppenheimer, pela sua indeterminada quantidade de componentes, de informações, enquanto que o Eu, ao ser limitado, como fizera Descartes, ao mero pensamento, que apenas transita por ele, passou a ser considerado uno.

Segundo Carvalho (1980, p.19), "enquanto o conhecimento moderno apreende primeiro os dados e depois busca encaixá-los num nexa convencionalmente predeterminado,

o conhecimento tradicional busca, primeiro, o encontro pessoal com o nexo interno, a experiência do Sentido, que, em seguida, reverterá sobre os dados, iluminando-os.” É por isso que enquanto o conhecimento moderno dá maior importância à quantidade de dados e à coerência lógica do discurso que os interconecta, epistemologicamente falando, o conhecimento tradicional parte antes da profundidade do nexu interno assim como à coerência total do conhecimento adquirido. É aí que entra o “conhece-te a ti mesmo” socrático”, - que não significa a pessoa obter informações sobre a sua individualidade mas sim, pelo aprofundamento interior, da sua essência, da “Alma da alma” – O conhecimento assim adquirido só se torna possível àquele que passa por essa experiência pessoal, de caráter metafísico, cuja dificuldade de ser realizada mostra o quanto a aquisição do conhecimento moderno, por ser comparativamente menos profundo, pode ser atingido a partir de experiências relativamente bem mais simples.

Como o Conhecimento nas sociedades tradicionais está apoiado em princípios metafísicos, não podemos deixar de fazer algumas considerações a respeito daquela que é o ponto central, ou seja, a própria Metafísica. Antes de tudo, convém dizer que, no Ocidente, há muito que este termo, assim como tantos outros, já não ressoa com o mesmo sentido e a mesma força que possuía no passado, rebaixado que foi, e por isso limitado ao campo da razão. Mesmo na Grécia vamos encontrar o próprio Aristóteles e seus continuadores não conseguindo mais perceber todas as suas implicações, embora ainda assim soubessem do que se tratava. O mesmo já não podemos dizer em relação aos pensadores ocidentais atuais, sobretudo aqueles que enveredaram pela trilha Kantiana, de uma “impossibilidade de um conhecimento metafísico”. Aliás, tudo que se falou sobre Metafísica nestes últimos três séculos nada tem a ver com a verdadeira Metafísica, que só os orientais e, até certo ponto, e de uma outra maneira, alguns índios¹², sabem do que se trata.

Todos os filósofos modernos¹³, mesmo um Husserl, ou um Leibniz¹⁴, quando resolveram falar de Metafísica se perderam em abstrações discursivas, que serviram mais para confundir do que clarear as idéias sobre o assunto. Chegou-se a um ponto tal de um filósofo como Heidegger considerá-la simplesmente falida. O problema começa quando filósofos gregos, como Aristóteles, por exemplo, resolvem enquadrá-la no campo da Filosofia, e, com isso, séculos mais tarde, a partir do estabelecimento da dúvida filosófica, essa ciência do verdadeiro conhecimento acabou caindo no mais completo descrédito. Além disso, como assinalou Nasr

¹². *Sobre a Cosmologia Guarani, ver a pesquisa do antropólogo León Cadogán, sob o título Ayyú Rapyáa, na qual constam revelações sobre a Metafísica indígena. A publicação é do Boletim da Faculdade de Filosofia da USP. Ver também, a esse respeito, a obra de Héhaka Sapa, Les rites secrètes des indiens sioux, editada em Paris pela Payot.*

¹³. *Com exceção, talvez, de um Wittgenstein, da corrente lógico-matemática, que nos seus últimos anos de vida dedicou-se ao silêncio da concentração, à maneira tradicional, para tentar penetrar no campo da Metafísica.*

¹⁴. *Este filósofo foi o último do Ocidente a se lembrar da philosophia perennis e a falar dos anjos, assim como os platônicos de Cambridge, sobretudo Henry More, foram os últimos a tocar no tema ligado ao “mundo intermediário como o ponto de encontro das formas espirituais e materiais” (Nars, 1977, p. 72).*

(1977, p. 80), “o racionalismo da filosofia grega posterior fortificou a tendência, dentro da teologia cristã oficial, a enfatizar antes a verdade e o amor que a inteligência e o conhecimento sapienciais”.

Assim é que, com o fim do período medieval, a Metafísica passa a ser gradativamente, na vida do chamado ambiente intelectual ocidental, um aspecto por demais periférico. Em virtude disso, para sabermos o verdadeiro significado desse termo é conveniente nos distanciarmos do modo comum e corrente como ele tem sido tratado pelos professores e pelos manuais de filosofia deste hemisfério, e nos aproximarmos do seu sentido propriamente tradicional, que se mantém vivo até hoje, na sua unidade doutrinal, apenas nas tradições do Oriente. Por essa razão, autores como René Guénon preferem fazer uso do termo “Metafísica Oriental¹⁵”, embora sabendo que a Metafísica não seja nem oriental e nem ocidental. No Ocidente, uma autêntica Metafísica existiu com os gregos, principalmente com Pitágoras, Platão e Plotino, interrompida pela tendência racionalista de linha aristotélica, e mais tarde recuperada pelos primeiros pensadores medievais, fundadores da teologia cristã, como é o caso de Orígenes, Clemente, Irineu, Gregório de Nicena e Gregório de Nazianzeno, Erígena, Dante, Eckart, e mais tarde Jacob Boheme.

Enquanto Ciência relacionada ao conhecimento de princípios absolutos, a Metafísica não permite uma plena realização através de caminhos unicamente racionais, visto que razão, *ratio*, trata de proporcionalidade e por conseguinte de relatividade, coisa que parece não ter sido percebida pelos nossos filósofos, tal como já salientamos antes, que se mantiveram presos ao plano do discurso racional, que, desprovidos de uma prática, de nada servem para se atingir o objetivo esperado. Assim, embora a razão não precise ser necessariamente dispensada, e geralmente não o é, pois os meios racionais são de grande valia para tal fim, cujo rigor exigido vai muito além da maneira como a filosofia profana está acostumada, há também necessidade daquilo que designaremos por uma “centralização” do sujeito cognoscente no único “ponto-chave” no qual é possível uma efetiva participação do Absoluto por uma criatura contingente, para, a partir daí, abandonando as suas dimensões puramente individuais, sofrer uma “ascensão” e nele se reintegrar (Carvalho, 1981, p.10). Esse duplo caminhar, centralizar e ascender, está muito bem representado no simbolismo da cruz, com os seus dois eixos característicos, o horizontal e o vertical, respectivamente. Burkhardt (1979, p.15) chama de Metafísica à visão espiritual que se abre ao Absoluto e ao Infinito”, sendo que a cosmologia está aquém do absoluto e do puro Ser, pois trata apenas da existência, “à totalidade dos mundos criados ou manifestados”.

Dessa forma, em uma sociedade tradicional, todas as práticas existentes, como o Tai Chi Chuan da China, ou o Dhikr islâmico, as danças dos povos africanos e dos índios das Américas, por exemplo, assim como também as Artes e as Ciências denominadas por tradicionais não têm outra finalidade senão aquela de contribuir para a realização unicamente no e pelo conhecimento metafísico. Nestas últimas vamos encontrar, por exemplo, aquelas disciplinas que compunham o “*trivium*” e o “*quadrivium*” das universidades medievais, como

¹⁵ Ver a respeito a obra desse autor sob o título *La Métaphysique Orientale*. Paris: Ed. Traditionelle, 1951.

é o caso da geometria, da aritmética, da astrologia, da gramática, etc., que tinham por finalidade encontrar as marcas do absoluto nas suas manifestações no relativo, servindo, assim, como meio sensível para a uma realização metafísica. Segundo a explicação dada por Carvalho (1981, p. 9), “Ciências Tradicionais são o corpo de métodos e conhecimentos que, em todas as civilizações conhecidas – incluindo a ocidental até o século XVI – se desdobram de maneira coerente em todas as direções, a partir um núcleo central de princípios metafísicos, e que se destinam a revelar, sob todas as ordens de realidades mais ou menos contingentes, a vigência eterna e imutável desses mesmos princípios”.

Podemos dizer que a Metafísica é o foco das Ciências Tradicionais, assim como a inteligência, no sentido de uma faculdade supra-racional, é o foco da razão, que trabalha com padrões simbólicos, lógicos, pictóricos ou de qualquer outra espécie, no sentido descendente à manifestação dos princípios metafísicos no mundo. No caso do “trivium” e do “quadrivium”, as mais próximas das Ciências puras, como a aritmética, simbolizam maior proximidade ao centro transcendente e irrepresentável, enquanto que as mais afastadas, como a gramática, estão envolvidas com o mundo sensível, com aquilo que é periférico. Da mesma forma, no simbolismo planetário a aritmética corresponde ao sol, pelo seu aspecto de centralidade, enquanto que a gramática diz respeito à lua, pelo seu “caráter bipartido, reflexo, do conhecimento por representação” (Carvalho, 1981, p.9). Com isso, o mundo passa a ter o seu valor não em si mesmo, porém, pelo seu conjunto de símbolos que, através do raciocínio analógico, facilitam o acesso ao conhecimento metafísico.

Nessa medida, não é possível admitir, como normalmente acontece, que o homem do passado estivesse preocupado em dar explicações dos fatos pertinentes ao plano físico da realidade do mundo, através do que passou a ser conhecido como mitos¹⁶, lendas, crenças, superstições, meras invenções da imaginação primitiva, e que a ciência moderna, unicamente por ignorância das reais intenções dos mesmos, tanto insiste em ridicularizar, com afirmações de que esses povos, os “primitivos”, também estavam procurando explicações para os fenômenos do mundo, tal como encontramos, por exemplo, no manual sobre método científico, patrocinado pela Academia Brasileira de Ciências, destinado a alunos do segundo grau, que diz o seguinte: “o homem era indefeso em um mundo misterioso que pouco entendia”, (...) “deuses e seres mitológicos foram a única forma que o homem encontrou para explicar seu mundo (De Méis, 1997, pp.9, 11), mas que só foi possível encontrá-las a partir do êxito do “método científico”.

A bem da verdade devemos dizer que o homem tradicional estava interessado em outra coisa, totalmente diferente e distante dos valores apregoados pelo burguês bem pensante da modernidade. No caso, por exemplo, da cosmologia tradicional, sabe-se que os céus planetários, como na cosmografia de Ptolomeu, representavam degraus do processo iniciático, ou seja, de aproximação relativa entre o homem e o Logos. Simbolicamente esse caminho de

¹⁶O termo mito foi tão descaracterizado no Ocidente que passou a ser aplicado a tudo que implica falsidade, mentira, fantasia, irrealidade, etc. Ver a respeito a obra de Eliade, *Mito e Realidade*. São Paulo: Coleção Debates, Perspectiva, 1972.

travessia pelos múltiplos estados do ser, e do conhecimento, estava direcionado para o sentido da universalidade e da transcendência. Como tais esquemas cosmográficos foram interpretados a partir de uma visão moderna, que não compreende a fundo tal simbologia tradicional, acabaram, simplesmente, considerados errados, um estado ainda primário do que seria posteriormente a cosmologia copernicana, por não apresentarem uma exata correspondência com a realidade física do céu. O mesmo podemos dizer em relação à quadratura da Terra, ou da sua situação central no universo, com o Sol e demais astros girando ao seu redor, que tantos problemas acarretaram para Galileu. Na verdade, como observa Carvalho (1981, p. 17), “o conhecimento moderno pode ser dito como menos intelectual do que imaginativo, pois tem a tendência para a imagem material e sensível, que confunde a escada de Jacó com a subida de Amstrong à Lua, e que de certo modo se orgulha do seu primarismo”. Certamente, no caso extremo, não hesitará em ver em Jacó como o próprio precursor do astronauta moderno. Como assinala Shuon (in Burckardt 1974, p. 11), “o conhecimento dos fatos em si mesmo não tem, com a exceção das aplicações científicas interessadas, nenhum valor; de outro modo, ou bem alguém se situa na verdade absoluta, e então os fatos não significam mais nada, ou se situa sobre o terreno dos fatos, e então está por completo na ignorância”.

O que normalmente presenciamos, na grande maioria dos estudos realizados, até mesmo naqueles cuja intenção é de uma real compreensão do que seria a realidade mental desses povos, a sua visão de mundo, não passam de interpretações impregnadas dos valores modernos, apressadas e forçosamente distanciadas desta. Mesmo em relação a uma cultura mais recente, como a grega, por exemplo, isso não deixa de ser um fato corrente. Assim, são poucos os que em nossa época perceberam, por exemplo, que água da qual falava Tales não é aquela que corre nos rios, pois o seu significado, extrapolando o plano físico, é de caráter metafísico, relacionado ao espírito universal. Também o conceito de “elemento”, que designava os princípios gerais e abstratos de toda a realidade sensível, nunca foi bem compreendido por Lavoisier, que travou uma intensa luta contra a “antiga Física” dos quatro elementos, simplesmente por achar que os gregos queriam dizer com esse termo a mesma coisa que ele. Foi necessário esperar por quase dois séculos para que Gaston Bachelard (Quillet, 1977) mostrasse ao mundo que a idéia dos quatro elementos estava bem distante de ser um conceito propriamente físico, porém metafísico. Isso só acabou sendo uma novidade para aqueles que se esqueceram, ou nunca souberam, que o homem tradicional é um ser metafísico por excelência e por isso na sua compreensão do mundo considera sempre seus aspectos mais essenciais, mais universais, no sentido original deste termo, que extrapolam o campo de exploração da ciência moderna. Por isso, um estudo que se propusesse abordar o mundo sensível como finalidade em si mesma não se justificava para esses povos. Isso é suficiente para explicar o reduzido desenvolvimento dessas ciências no Oriente, a não ser quando, em época mais recente, a influência do Ocidente atingiu essa região do planeta por meio de orientais de formação européia ou americana, pouco identificados com a sua tradição, como tem ocorrido em alguns países, sobretudo no Japão.

Para finalizar, esperamos ter conseguido apontar algumas questões importantes, que poderiam ser repensadas pela intelectualidade moderna, sobretudo no que diz respeito

ao termo “evolução”, que implica diretamente no modo de se comportar frente ao conhecimento tradicional, visto por muitos como puras superstições, sem qualquer razão de crédito nos dias de hoje. Mas aí poderíamos perguntar: Como alguém pode emitir tal opinião de algo que desconhece totalmente? Não seria mais do que um mero preconceito? O fato é que essa sabedoria milenar adquirida pelos antigos poderia, se bem assimilada, contribuir significativamente para uma melhor compreensão do sentido das coisas do mundo, servindo também, para os mais práticos, como norteadora de suas ações sobre este plano da realidade. Aproveitamos assim para lembrar, com Nars, que “embora a Ciência seja legítima por si só, o papel e a função desta e sua implicação se tornaram ilegítimos, mesmo perigosos, devido à falta de uma forma mais elevada de conhecimento, no qual a Ciência pudesse ser integrada, e à destruição dos valores sagrados e espirituais da natureza”

BIBLIOGRAFIA

- BENOIST, L. *L'Ésoterisme. Coll. Que sais je.* Paris: Universitaire de France, 1969.
- BURCKHARDT, T. *Clé Spirituelle de L' Astrologie Musulmane.* Italie: Archè Milano, 1974.
- CARVALHO, O. *A imagem do Homem na Astrologia.* São Paulo: Júpiter, 1980.
- _____. *Introdução ao Conceito de Ciências Tradicionais.* Texto resultante da conferência proferida no Instituto de Biociências da USP, em 15 de maio de 1981.
- COOMARASWAMY, K. Ananda. *O que é Civilização.* São Paulo: Siciliano, 1992.
- CORBIN, H. *Avicenne et lê Récit Visionnaire.* Paris: H. Maisonneuve, 1954.
- DE MEIS, L. *O Método Científico.* Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 1997.
- DURAND, G. *Science de L'homme et tradition.* Paris: Tête de Feuilles-Sirac, 1975.
- GUÉNON, R. *A Crise do Mundo Moderno.* Lisboa: Veja, 1977.
- _____. *Le règne de la quantité et les signes des temps.* Paris: Gallimard, 1945.
- _____. *La Métaphysique Orientale.* Paris: Ed. Traditionelle, 1951.
- GUSDORF, G. *Ciência e Poder.* São Paulo: Convívio, 1980.
- NASR, S. H. *O Homem e a Natureza.* Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- NISBET, R. *História da Idéia de Progresso.* Brasília: UNB, 1985.
- PALLIS, M. *El Camino y la Montana.* Buenos Aires: Kier, 1973.
- QUILLET, P. *Introdução ao Pensamento de Bachelard.* Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- SHUON, F. *Castas y Razas.* Barcelona: Sophia Perennis, 1982.

O ENSINO EM QUESTÃO
TEACHING AT DISCUSSION

**AVALIAR OU MEDIR? NOVOS
TEMPOS, NOVAS PRÁTICAS**

**EVALUATING OR MEASURING?
MODERN TIMES, NEW PRACTICES**

*Inês Regina SILVA**

Resumo: O artigo sintetiza idéias sobre o conceito de avaliação da aprendizagem e as diferenças entre as definições de medir e avaliar. Faz uma retrospectiva histórica mostrando que a avaliação estava ligada ao conceito de medida. Apresenta diferentes idéias sobre a avaliação da aprendizagem e as diferenças entre medir e avaliar, mostrando que no processo de avaliação da aprendizagem há uma tentativa de adequação às transformações do Sistema Educacional Brasileiro, que se reflete no movimento sócio-político-cultural. Por fim, é abordada a relação sociologia e avaliação, que está contribuindo para a adequação do conceito de avaliação às mudanças dos novos tempos. O artigo mostrou que o processo avaliativo deve ser investigado e pesquisado para adequar-se às transformações do Sistema Educacional Brasileiro. Mostrou também que a abordagem sociológica auxilia a instituição escolar no processo de controle da ordem social através da avaliação, permitindo que o processo de avaliação e as teorias pedagógicas se vinculem à realidade brasileira.

Unitermos: medir, avaliar, aprendizagem, sociologia, transformação

Abstract: This article synthesizes ideas about the concept learning evaluation and the differences between definitions to measure and to evaluate through historical retrospective it shows that the evaluation was associated with measures concept and demonstrate different ideas about learning evaluation, and and the differences between to measure and to evaluate, and also that in learning evaluation process there is an attempt to fitness in the transformations of the Brazilian Educational System, that reflects into the social-political-cultural motion. Finally, it's approached the relationship between sociology and evaluation, that's contributing for the fitness of evaluation concept to the new changes in time. This article aims at presenting that the evaluation process must be investigated and researched to be adapted to the changes in the Brazilian Educational System. It also shows that the sociological approach helps the scholastic institution in the process of controlling the social order through the evaluation, permitting that evaluation process and the pedagogical theories bind itself to Brazilian reality.

Key-Words: measure, evaluate, learning, sociology, transformation

* Mestrado pela Universidade de São Paulo - USP, de Ribeirão Preto, Docente do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto

Tendo em vista o grande índice de reprovação nas escolas e considerando-se ser este motivado, muitas vezes, por um processo inadequado de avaliação, pretendeu-se levantar alguns questionamentos sobre o referido assunto.

Os processos de controle e de avaliação sempre estiveram presentes na vida do ser humano. Inicialmente essas avaliações eram feitas oralmente. Sócrates construiu um processo pedagógico através de perguntas, ao qual deu o nome de maiêutica. A forma escrita mais usada recentemente surgiu após a oral. Com o advento da imprensa, pôde-se melhorar esse sistema de avaliação.

O trabalho mostrará, através de uma retrospectiva histórica, que as primeiras idéias de avaliação da aprendizagem estavam ligadas ao conceito de medida, desde tempos antes de Cristo, até mesmo mais recentemente. Mostrará também que, atualmente, o conceito de avaliação está ligado à escola e às suas funções, controlando e reproduzindo a ordem social através de seus mecanismos, práticas e valores e que a avaliação era apenas uma forma de medir quantitativamente o conhecimento dos alunos, mas, atualmente, são considerados os aspectos qualitativos e quantitativos, como auxiliares no processo de conquista do conhecimento.

O presente trabalho tem por finalidade sintetizar algumas idéias sobre o conceito de avaliação da aprendizagem, mostrando as diferenças entre as definições de medir e avaliar. O assunto foi escolhido porque, em 1988, o Conselho Nacional de Professores de Matemática afirmou: “É imperativo desenvolver novas abordagens da avaliação se pretendemos um ensino melhor.” (Conselho Nacional de Professores de Matemática, apud Kamii, 1994, p.230).

Não se pretende apresentar um conceito explícito e acabado sobre a avaliação, mas sim mostrar duas fases contrastantes, a partir de atitudes, valores e comportamentos enfocados pelos diversos autores. Embora não especificamente separadas neste trabalho, será possível verificar que uma das fases retrata a avaliação tradicional, na qual o professor é aquele que ensina, é o dono do saber, que transmite o conhecimento, e o aluno é um ser passivo, que aprende. Nessa abordagem, usa-se a medida através de uma prova, que dá ao aluno uma nota, que serve para medir as habilidades cognitivas e nem isso, às vezes. A outra fase mostrará a avaliação progressista ou construtivista, na qual o professor é o orientador da aprendizagem do aluno, faz diagnósticos, acredita na capacidade de aprender do aluno e o próprio professor se auto-avalia. O aluno é visto como sujeito da aprendizagem, descobre as regras e por isso não esquece o aprendido, se auto-avalia e é mais crítico.

O trabalho também abordará, de maneira sucinta, a relação sociologia e avaliação.

Acredita-se que o trabalho seja importante por causa das grandes transformações que o Sistema Educacional Brasileiro tem passado, visando adequar a avaliação às novas práticas e valores não só dentro da escola mas também na sociedade.

Os processos de controle ou de avaliação da aprendizagem sempre estiveram associados às atividades humanas, de várias maneiras. A forma primitiva desses processos era a oral. Cerca de quatro séculos antes de Cristo, Sócrates construiu um processo pedagógico, a maiêutica, onde as várias perguntas e respostas funcionavam como motor da aprendizagem e onde todos os seus momentos eram avaliados. A Bíblia registra, no

Velho Testamento, um episódio com todas as características de um exame oral, na disputa entre os homens de Gileade e os de Efraim:

“Os gileaditas tomaram os vaus do Rio Jordão, que conduzem a Efraim; quando qualquer fugitivo de Efraim dizia: “Quero passar”, então os gileaditas perguntavam: “És tu efraimita?”, se respondia: “Não”, então lhe tornavam: “Dize, pois, CHIBOLETE”; quando pronunciava “SIBOLETE”, não podendo exprimir bem a palavra, então pegavam dele e o matavam nos vaus do Jordão. E caíram de Efraim naquele tempo quarenta e dois mil”. (Almeida, 1956, Juizes, 12:5-6).

No que se refere à forma escrita, apesar de terem, provavelmente, uma origem mais recente do que os exames orais, eles não são um instrumento com origem moderna. Há registros de um severo Sistema Nacional de Exames para a seleção de funcionários públicos na China, por volta do ano 2.200 a.C., onde os candidatos eram confinados em celas isoladas por horas e eram compelidos a escrever longos textos ou tratados sobre tópicos determinados (Machado, 1992, p.61).

O avanço da imprensa favoreceu a convivência e a complementaridade entre os exames orais e escritos. Paulatinamente, por várias razões, acentuou-se o predomínio dos exames escritos, restringindo-se a forma oral a algumas situações específicas ou às etapas finais de processos seletivos mais amplos.

Estas referências históricas têm a pretensão de chamar a atenção para um único ponto: apesar da permanente intenção de objetividade, os processos de avaliação/seleção estão muito mais próximos das características de um instrumento indicador da apreensão da competência do que relacionados com a idéia de medida em sentido físico.

A partir da segunda metade do século XIX, em decorrência, sobretudo, do pensamento positivista, as bases científicas deslocaram-se numa orientação quantitativa, antiantropocêntrica, tendo como paradigma exclusivo as ciências da natureza pós-galileanas. As ciências humanas, entre elas a Educação, foram acuadas em um desagradável dilema:

“ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância”. (Machado, 1992, p.62).

Assim, a Avaliação Educacional afastou-se decididamente de seu caráter diagnóstico, assumindo um estatuto científico forte, buscando a objetividade, a quantificação, embora houvesse o risco dos resultados de pouca ou nenhuma relevância. Surgem, então, os primeiros testes objetivos, criados pelo professor inglês G. Fisher, por volta de 1864. Depois, apareceram os testes comparativos (com alternativas), elaborados por M. Rice, nos EEUU, em 1894, mas foram alvo de severos ataques por parte de muitos educadores, em razão da desconfiança em suas possibilidades de medirem efetivamente o conhecimento dos alunos. Em 1904, Thorndike publica o primeiro livro em que se lida

primariamente com medidas educacionais, contribuindo decisivamente para a aceitação, o desenvolvimento e a popularização dos testes comparativos nos processos de avaliação.

No que se refere aos processos mentais, em 1905 surge a primeira escala para a medida da inteligência, proposta por Binet e Simons. Tal escala, sucessivamente revista e aperfeiçoada em 1908 e 1911, constituiu a base para a construção de testes de inteligência individual. Em 1916 e 1937, Terman e seus colaboradores efetuaram revisões fundamentais em tais escalas, construindo um conhecido índice, o QI (quociente de inteligência), baseado na relação entre a idade mental e a idade cronológica da criança.

Na década de 30, a idéia de mensuração através de testes padronizados é ampliada e os estudos avaliativos do desempenho do aluno passaram a incluir outros instrumentos. Nos EEUU, a partir de 1940, os textos sobre métodos científicos em Educação deixaram de ter em seus títulos apenas expressões como “Medidas Educacionais” ou “Medidas em Educação”, para passar a incluir o termo Avaliação, quase sempre conjuntamente com o termo Medida. Assim, avaliar significaria apurar o valor, estimar cuidadosamente, enquanto medir seria o ato ou processo de determinar a extensão de uma grandeza pela comparação com um padrão (Machado, 1992, p.57). Em decorrência, a avaliação seria uma noção particular. Alguns autores sugerem ainda a seguinte analogia, para esclarecer o significado dos dois termos: “Avaliação está para validade assim como Medida está para precisão” (Machado, 1992, p.57).

Após a quantificação da contagem, começou a ser analisada a quantificação como resultado analógico da medida de grandezas contínuas. Lorge, em 1941, examinando uma amostra de 2.500.000 palavras, encontrou a idéia de “medida” em Educação por volta de 400 vezes, com cerca de 40 significados distintos. No mesmo sentido, em 1942, Hardie publica um artigo com o sugestivo título “Truth and Fallacy in Educational Theory”, onde faz uma fundamentação teórica da medida em Educação. Hardie examina três classes de grandezas: grandezas intensivas, grandezas fundamentais e grandezas derivadas (Machado, 1992, p.64).

Em 1949, Tyler publica o “Estudo dos oito anos”, realizado com Smith, no qual defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registros de comportamento e conservação dos objetivos curriculares (Saul, 1994, p.27, Depresbiteris, 1994, p.52).

Em 1963, Bloom defende a idéia de que o domínio da aprendizagem é teoricamente disponível para todos, se houver possibilidade de encontrar os meios de ajudar cada estudante. Assim, Bloom fazia uma distinção bem marcada entre processo de ensino-aprendizagem, cuja intenção é preparar o estudante e o processo de avaliação, que tem a intenção de verificar se o estudante desenvolveu-se de maneira esperada. Ele era contra o uso de notas em testes realizados durante o processo de ensino-aprendizagem, pois a finalidade desses instrumentos deveria ser determinar o domínio ou a falta de habilidades, oferecendo tanto ao aluno como ao professor informações para a melhoria dos desempenhos não dominados ou incentivo no caso dos objetivos já alcançados (Depresbiteris, 1994, p.53).

Popham, em 1983, diferenciando avaliação de medida, ressalta que o processo

avaliativo inclui a medida mas não se esgota nela. Para o autor, a medida revela o quanto o aluno possui de determinada habilidade; a avaliação informa sobre o valor dessa habilidade. A medida descreve os fenômenos com dados quantitativos e a avaliação descreve os fenômenos e interpreta-os, utilizando-se, também, de dados qualitativos.

Depresbiteris, em 1994, explica as funções da avaliação a partir de Scriven, Bartolomeis e Coock. Scriven estabeleceu uma distinção marcante entre o objetivo e as funções da avaliação. Para este autor, o objetivo da avaliação é julgar o mérito de alguma coisa. Ele classifica as funções em Formativa, que consiste no fornecimento de informações que serão utilizadas na melhoria do desempenho do aluno durante seu processo de aprendizagem, e Somativa, que se refere às informações no final desse processo. Bartolomeis diz que a avaliação da aprendizagem tem três funções principais: Prognóstico, que permite verificar se o aluno possui ou não os conhecimentos necessários para o curso, estimando-se seu desempenho futuro; Medida, através da qual há o controle de aquisições, a avaliação do progresso do aluno e a análise de seu desempenho, em certos momentos e em diversas situações; e Diagnóstico, onde se verifica quais as causas que impedem que a aprendizagem ocorra.

Cook diz que a avaliação tem uma função energizante, que se faz sentir no momento em que o aluno visualiza os meios de atingir os objetivos propostos. O aluno sente-se estimulado a trabalhar de forma produtiva quando percebe que há uma finalidade no trabalho que o professor propõe, que seus resultados são estudados juntamente com o professor, que seu desempenho é comparado com ele próprio e seus progressos e dificuldades são vistos a partir de seu próprio padrão de desenvolvimento, necessidades e possibilidades. Depresbiteris usa os padrões de referência, também chamados critérios ou parâmetros, e os classifica em absolutos ou relativos:

“Os absolutos são apoiados nos objetivos ou finalidades previstas para o ensino e os relativos são baseados em grupos de referência. Os testes de aprendizagem que servem para esses propósitos são o teste referente ao critério e o teste referente à norma. O teste referente ao critério é planejado para obter informações sobre conhecimentos e capacidades específicas do estudante. Geralmente abrange unidades de conteúdo relativamente pequenas. O resultado obtido reflete o que o estudante sabe ou pode fazer, não expressa a posição do indivíduo em relação ao seu grupo. O teste não procura discriminar diferentes níveis de rendimento, como os testes de normas. O teste referente à norma é planejado para obter informações sobre um grupo. Valoriza, portanto, a posição do indivíduo com relação aos outros, usando como base de interpretação a curva de Gauss (curva normal). Dessa maneira, o padrão de referência dependerá do próprio objetivo do teste. Assim, quando se trata de um exame de seleção, o padrão será o percentual correspondente à proporção de alunos que é necessário selecionar. Mas, se o objetivo é ajudar um sujeito no processo de sua educação ou ajudar todos os alunos

a alcançar um certo grau de rendimento ou realização, o padrão será o total de pontos conseguidos em relação ao critério de referência”. (Depresbiteris, 1994, p.55).

Vive-se um momento de profundas transformações no sistema educacional brasileiro. Segundo Rabelo, essas mudanças são reflexos de um acelerado movimento sócio-político-cultural em todo o mundo.

Neste final de milênio, a escola precisa repensar sua prática, em uma sociedade pós-moderna que busca se construir em sistemas abertos, dinâmicos e que se transformam.

“A escola precisa se transformar em um sistema onde a essência não é mais um percurso pré-determinado, mas que se baseia em desequilíbrios, interações e transformações”. (Rabelo, 1998, p.330).

Como um processo de pesquisa e investigação, a preocupação desloca-se dos procedimentos e instrumentos para os princípios e fins. É preciso entender que avaliar é muito mais do que aplicar um teste, uma prova, fazer uma observação. O essencial é fazer da avaliação um instrumento auxiliar de um processo de conquista do conhecimento. Em 1998, Rabelo afirma que:

“É preciso parar de pagar ao aluno pelas suas tarefas de aprendizagem. Aprender é um prazer inalienável do ser humano; não dá para ser negociado, não pode ter preço”. (Rabelo, 1998, p.330).

D’Ambrosio afirma que:

“A avaliação serve para que o professor verifique o que de sua mensagem foi passada, se seu objetivo de transmitir idéias foi atingido - transmissão de idéias e não a aceitação e a incorporação dessas idéias e muito menos treinamento”. (D’Ambrosio, 1998, p.70).

Para Sousa, S. Z. L.:

“O conceito de avaliação da aprendizagem que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redirecionado, pois a competência ou incompetência do aluno resulta, em última instância, da competência ou incompetência da escola, não podendo, portanto, a avaliação escolar restringir-se a um de seus elementos, de forma isolada”. (1994, p.46).

A avaliação do rendimento escolar em Matemática no Ensino Fundamental está sendo praticada de forma arbitrária, controladora, mecânica e cheia de autoritarismo. Atrás

da falsa neutralidade do conhecimento, torna-se evidente a falta do compromisso político-pedagógico. O autoritarismo do Sistema Educacional, a mecanicidade do ensino, o medo da Matemática, o horror que os alunos demonstram às provas e, muitas vezes, aos professores de Matemática, expressam a falta de compromisso relacionado à formação do homem, do cidadão e de uma sociedade humana, justa, que possibilite ao homem compreender melhor o mundo, situar-se e conviver com os seus semelhantes.

Os educadores tradicionais presumiam que o trabalho do professor era colocar o conhecimento na cabeça das crianças. Também presumiam que a prova dessa transmissão de conhecimento era um alto resultado em um teste padronizado. As duas premissas são errôneas e ultrapassadas (Kamii, 1994, p.229).

Em mais de meio século de pesquisa, foi provado que as crianças constroem conhecimento lógico-matemático interiormente. Tudo que o professor pode fazer é estimular a construção, pela criança, de seu próprio conhecimento. As crianças chegam à escola com uma inteligência que lhes foi dada pelos pais, que fornecem os elementos hereditários e ambientais que explicam essa inteligência. Kamii já dizia que:

“Se realmente desejamos pensadores independentes e criativos, que tenham iniciativa, confiança e autonomia moral, é necessário incentivar tais qualidades desde a mais tenra infância. A educação não necessita de melhores resultados em testes, mas sim de um reexame dos fundamentos de nossas metas e objetivos dos caminhos com que tentaremos realizar nossas intenções”. (Kamii, 1994, p.230).

Um processo unilateral da escola na avaliação conduzirá a um autoritarismo com conseqüências sociais e pessoais danosas ao indivíduo, como vem sendo observado na prática educativa da maioria das escolas.

A participação do aluno na avaliação é crença no indivíduo como ser humano autodeterminado, capaz de solidariamente construir seu destino. É a possibilidade de formar sujeitos com autonomia, o que é uma forma de promoção do ser humano, que é essencialmente o significado da educação. Segundo Sousa, C. P.:

“A avaliação do rendimento escolar tem se traduzido, nas escolas, em uma prática autoritária que legitima um processo de seletividade e discriminação de alunos com conseqüências sociais e pessoais danosas, em nada coerente com a função que lhe foi atribuída, de apoiar o aperfeiçoamento do ensino”. (Sousa, C.P., 1994, p.110).

Deve-se focar “o que” é avaliado quando se avalia a aprendizagem matemática, buscando compreender o que os professores de Matemática consideram importante ao ensinar Matemática.

O discurso que tem sido feito ultimamente nos meios de comunicação não poupa adjetivos para qualificar as deficiências e falta de concordâncias da atual organização da

educação e se refere às altas expectativas postas em uma educação com capacidade para preparar os cidadãos para o futuro.

Contudo, a qualidade da educação é uma propriedade acerca da qual não existe clareza. Essa poderia ser a definição operacional na qual se tem empregado esforços nacionais e estaduais para medir resultados dos sistemas educativos. Mas, existem outras formas de pensar a qualidade. A avaliação exerce uma função seletiva nos moldes da divisão do trabalho na sociedade capitalista, principalmente quando se trata do ensino de Matemática. Ela tem servido para selecionar, classificar, rotular, controlar e, através dela, o professor decide, muitas vezes, a trajetória escolar do aluno. Em 1998, Buriasco afirma que:

“Quase sempre se desvia de sua função diagnóstica e volta-se, quase que exclusivamente, para a função classificatória, que é incentivada no modo de vida de uma sociedade que valoriza a competição”. (Buriasco, 1998, Anais, p.130, v.1).

Com isso, define-se, muitas vezes, a trajetória escolar do aluno, não só em termos de sua manutenção na escola, ou eliminação, mas, também, no tipo de profissão que terá no futuro. Assim, ao se decidir sobre quem fica ou quem sai da escola, a avaliação demonstra sua função seletiva e com isso reproduz a organização capitalista do processo de trabalho.

Atualmente, as escolas, na grande maioria, possuem uma política de avaliação do rendimento escolar, por assim dizer, baseada na dicotomia aprovação/reprovação. Nesse contexto, não há espaço para uma prática de avaliação que ajude na identificação e superação de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, tanto do aluno quanto do professor. A avaliação, na maioria das nossas escolas, públicas ou não, é eminentemente somativa, preocupada com os resultados finais, que levam a situações irreversíveis no que diz respeito ao desempenho dos alunos, sem que sejam levadas em conta as muitas implicações, inclusive sociais, de um processo decisório fatal do ponto de vista educacional.

É ainda pouco explorado o campo da avaliação, quer seja no caso da avaliação no interior da escola, quer seja no caso da avaliação no interior de um sistema de ensino. Em 1998, Buriasco afirma que:

“Uma das razões que justifica aferições nacionais ou estaduais é provocar/produzir investigações que propiciem alternativas socialmente mais comprometidas dentro do próprio sistema educacional, na luta por uma escola pública, universal, gratuita, obrigatória e de qualidade. Entendendo qualidade de ensino como meio de conquista da cidadania”. (Buriasco, 1998, p.131).

O ensino conteudista da Matemática tem dado lugar a novas linhas de ensino e aprendizagem, muitas das quais mudam ora a metodologia, ora os conteúdos propriamente ditos. Esforços no sentido de diminuir o fracasso matemático escolar têm se sucedido, mas muito ainda há que se caminhar para alcançar um ensino e uma aprendizagem mais

significativos. Em 1998, Blumenthal afirma que:

“Para que novos avanços possam ser alcançados, existe a necessidade de quebra de paradigmas vigentes, de modo a possibilitar uma visão mais holística da Matemática e, conseqüentemente, da Educação Matemática. Isso significa entender a Matemática, a Inteligência e a Afetividade como um trio indissociável”. (Blumenthal, 1998, p.325).

Para tal, juntam-se, ao ensino da Matemática, contribuições recentes de teorias psicológicas na linha da Psicologia Cognitiva e de teorias entre o professor e seus alunos e entre os pares. Significa, também, entender o ser humano como um sujeito cuja inteligência pode ser sempre modificada, isto é, desenvolvida.

Várias são as conseqüências dessa visão holística na Educação Matemática, a indissociabilidade de fatores cognitivos e afetivos e a idéia de que funções cognitivas deficientes podem e devem ser desenvolvidas. Uma conseqüência é a mudança no papel do educador matemático, onde o espontaneísmo no processo de ensino e aprendizagem dá lugar ao educador matemático como um mediador da aprendizagem, com responsabilidade de interferir consciente e diretamente na capacidade de aprender e de pensar de seu aluno através da Matemática; outra mudança é no currículo e na abordagem dos cursos de formação de professores, bem como a inclusão e/ou ampliação do ensino com teorias psicológicas de aprendizagem e de desenvolvimento.

A avaliação tem sido incluída nas análises que focalizam a escola e suas funções e tem sido considerada como um dos recursos mais eficientes de que dispõe a escola, em sua função controladora e reprodutora da ordem social vigente. Dentro da perspectiva sociológica, a escola não havia recebido um tratamento especial que possa permitir um conhecimento mais adequado dos delicados mecanismos, práticas e valores por ela envolvidos. (Lüdke, 1994, p.128).

A crítica da escola que se tem não deve impedir a busca da escola que se quer, dentro de uma ótica de transformação social. A escola e seus profissionais têm um papel muito importante na mudança, pois cabe a eles permitir que todas as crianças das diversas classes sociais tenham acesso ao saber, para que se desencadeie a mudança esperada.

Para que a escola possa efetivamente assumir e desempenhar os papéis que dela se espera, é preciso que ela seja melhor estudada e melhor conhecida. Para Lüdke:

“Recentemente a avaliação começou a receber atenção dos sociólogos da educação, que finalmente começaram a perceber a necessidade de conhecer melhor esse fenômeno, para entender a própria escola e suas possibilidades. A demora dos sociólogos deve-se pelo monopólio exercido pelos especialistas, que encaravam a avaliação sob um ponto de vista exclusiva e rigorosamente técnico”. (1994, p.130).

Segundo Lüdke:

“O conhecimento da função controladora exercida pela avaliação

não é suficiente para se tentar neutralizar seus efeitos. É preciso conhecer bem, com detalhes, como ela traduz no dia-a-dia da escola, através das relações entre professores, alunos, diretores, supervisores, pais. É preciso também ver como ela insinua-se no planejamento do currículo, na distribuição do tempo escolar, na atribuição de conceitos aos alunos, no cumprimento de exigências formais de órgãos exteriores à escola, na teia de valores passados pela escola aos pais, enfim, por uma série imensa de aspectos que compõem a complexa vida de uma instituição escolar”. (1994, p.141).

Professores, diretores e supervisores não apresentam uma percepção clara do papel da avaliação, como um dos mecanismos mais eficientes da função controladora e conservadora da ordem social vigente exercida pela escola. A própria educação também não é vista por eles como exercendo tal função. Assim, não se nota o que se poderia chamar de uma visão sociológica do fenômeno educacional e da avaliação em particular.

O que predomina é uma visão da educação escolar como um bem devido aos alunos, indiscutivelmente muito valorizado, tanto por eles próprios quanto por seus pais. Não há dúvidas de que boa parte dos professores acredita que o acesso a um nível de vida mais elevado será favorecido, se não mesmo garantido, pela passagem pela escola. Os poucos selecionados que conseguem atravessar com sucesso a trajetória da escola elementar estarão com certo sucesso garantido na vida profissional.

Uma reflexão sobre a avaliação deve passar sobre o salário humilhante que o professor recebe, a situação precária do nosso ensino público básico, a formação deficitária de boa parte dos professores e o descaso com as reais necessidades da escola, ou seja, a ausência de uma efetiva política pública para a educação. Em 1998, Silva afirma que:

“A Educação do professor constitui-se mola mestra, que se desvela como necessidade emergente, levantando perspectivas de atualização, aperfeiçoamento, valorização profissional”. (Silva, 1998, p.114).

Numa tentativa de sistematizar, pode-se divisar duas grandes ordens de fatores, que estão influenciando, direta ou indiretamente, para que as coisas aconteçam desse modo dentro da escola. De um lado, o que se poderia chamar de fatores de ordem institucional. São aqueles ligados à organização escolar, hoje, tanto no âmbito interno da escola quanto no de suas relações com os órgãos da administração central do sistema, assim como os eventualmente existentes junto aos pais e à comunidade. De outro lado, os fatores que se relacionam com o professor e sua formação, que se desdobram em dois outros. Um deles se refere à problemática da formação adequada do futuro professor, em todos os níveis, mas especialmente daquele que vai trabalhar no curso elementar, nas séries iniciais. Todo o conhecimento da realidade da escola e de suas práticas, envolvendo vários profissionais e também a ação exercida pelos órgãos superiores, os pais e a comunidade, será precioso

como contribuição para o enriquecimento dos cursos e da literatura dirigidos para a formação desses futuros professores.

O outro aspecto, também ligado ao professor, é o que se refere à sua atuação como profissional, como membro de uma comunidade específica, com plena consciência de seus deveres, mas também de seus direitos, e amadurecendo para ocupar o lugar que lhe cabe entre outras categorias profissionais. Conforme Lüdke:

“Isso requer, além da formação adequada, a organização do profissional da educação em todos os seus níveis, com todas as suas prerrogativas e responsabilidades, o que depende de vários fatores e demanda muito tempo e esforço”. (Lüdke, 1994, p.141).

Constatou-se que a avaliação não é um processo meramente técnico; implica uma postura política e inclui valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, escola e sociedade.

Chegou-se à conclusão que é necessária a produção de um referencial teórico que não tenha como referência apenas as questões técnicas da avaliação, mas se volte para a reflexão da intencionalidade subjacente ao processo pedagógico e que repensar os fundamentos que norteiam as teorias avaliativas implica desvendar as ideologias em que se apoiam, na perspectiva de sua superação. Para isso, é necessário pensar uma teoria avaliativa vinculada à realidade brasileira, que se apoie em princípios e valores comprometidos com a transformação social, a partir do reconhecimento do compromisso político da escola com as classes populares.

O conceito de avaliação da aprendizagem que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redirecionado, pois a competência do aluno resulta da competência ou incompetência da escola, não podendo restringir-se a um de seus elementos. A avaliação tem na análise do desempenho do aluno um de seus focos de julgamento do sucesso ou fracasso do processo pedagógico.

A principal finalidade da avaliação seria fornecer informações do processo pedagógico que permitiria aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que forem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. A avaliação seria um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa e estrutural, que se concretiza por meio de relações partilhadas e cooperativas.

O processo avaliativo possui características de um processo de investigação, de pesquisa, que visa às transformações e que leva às classificações. A avaliação só tem sentido se tiver como ponto de partida e ponto de chegada o processo pedagógico, para que sejam estabelecidas estratégias de enfrentamento da situação de sucesso ou fracasso.

Verificou-se que nos últimos anos têm sido produzidos estudos que se voltam para a denúncia de que a avaliação escolar, apoiada na lógica de uma sociedade de classes, tem servido para a discriminação e a seleção social, sob a declaração do pressuposto de igualdade de oportunidades educacionais. Esses estudos constituem subsídios para o

emergir de uma nova proposta, de um novo referencial teórico.

Assim, o estudo da avaliação dentro de uma perspectiva sociológica pode auxiliar significativamente os problemas em novos termos. Não apenas situando a avaliação no âmbito do processo de controle e conservação da ordem social vigente, exercido pela instituição escolar, mas também pode, através do conhecimento adequado desse fenômeno, ajudar a desmontar as peças reunidas nesse intrincado mecanismo, permitindo a busca de caminhos mais livres para a educação que se julga necessária e devida, especialmente para aqueles a quem, justamente através da avaliação, ela tem sido negada.

Observou-se que as avaliações, como vêm sendo conduzidas, utilizando exames e testes, tanto de indivíduos como de sistemas, pouca resposta têm dado à deplorável situação dos sistemas escolares e muitas vezes provoca deformações irrecuperáveis tanto dos alunos e professores, quanto de escolas e do próprio sistema.

Concluiu-se, então, que a avaliação deve servir de orientação para o professor na condução de sua prática docente e ela jamais deverá ser um instrumento para reprovar ou reter alunos na construção de seus esquemas de conhecimento teórico e prático.

BIBLIOGRAFIA

- A Bíblia Sagrada contendo o velho e o novo testamento*. Rio de Janeiro: Imprensa Bíblia Brasileira, 1956.
- BURIASCO, R. L. C. de. *Considerações sobre ensino/avaliação*. In: VI Encontro Nacional de Educação Matemática, 1998, São Leopoldo. *Anais*. Rio Grande do Sul: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 1998, V.1, p.130-31.
- BLUMENTHAL, G. W. *Educação Matemática, inteligência e afetividade*. In: VI Encontro Nacional de Educação Matemática, 1998, São Leopoldo. *Anais*. Rio Grande do Sul: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 1998, V. 1, p.325-26.
- D'AMBROSIO, U. *Educação Matemática: Da teoria à prática*. São Paulo: Papirus, 1998.
- DEPRESBITERIS, L. *Avaliação da aprendizagem: Revendo conceitos e posições*. In: SOUSA, C. P. de. *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: Papirus, 1994.
- KAMII, C. *Aritmética*. Novas perspectivas: Implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Papirus, 1994.
- LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. São Paulo: Papirus, 1994.
- MACHADO, N. J. *Matemática e Educação: Alegorias, tecnologias e temas afins*. São Paulo: Cortez, 1992.
- RABELO, E. H. *Avaliação: Novos tempos, novas práticas*. In: VI Encontro Nacional de Educação Matemática, 1998, São Leopoldo. *Anais*. Rio Grande do Sul: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 1998, V.1, p.330-31.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática da avaliação e*

reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, M. A. L. *Avaliação do rendimento escolar ou punição?*: O desvelar da Realidade na visão de professores de matemática que atuam na escola de 1º grau.

In: VI Encontro Nacional de Educação Matemática, 1998, São Leopoldo. *Anais*. Rio Grande do Sul: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 1998, V.2, p.113-15.

SOUSA, C. P. de. Significado da avaliação do rendimento escolar: uma pesquisa com especialistas da área. In: *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: Papirus, 1994.

SOUSA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: Papirus, 1994.

Luiz Fernando SARAIVA*

Resumo: O presente artigo tenta abordar as variações que ocorrem nos vestibulares, no Brasil, dentro de uma perspectiva renovada, onde se reafirma uma relação de consenso e hegemonia acerca da produção e divulgação de uma História Nacional. Assim, as Universidades acabam consolidando autores e correntes, cabendo então entender os limites e a utilização deste fato dentro de uma proposta para a história regional.

Unitermos: História; Vestibular; Universidades, Hegemonia, Circularidade e Historiografia

The present article aims at approaching the variations occurred in the vestibular, in Brazil, in a new perspective context, where a relation of hegemony and consensus, regarding to the production and the widespread of a National History. Thus, the Universities consolidate authors and ideas, it is concerned to us, to understand the limits and the using of this fact as a proposal for our regional history.

Key-Words: History, Vestibular, Universities, Hegemony, Circularity and Historiography.

O objetivo deste texto é tentar oferecer alguns subsídios que tratem do Ensino Médio, ou antigo 2º grau, particularmente a utilização do conteúdo de História dentro dos programas dos vestibulares das IFES no Brasil e sua articulação com a história regional que vem sendo incrementada nos últimos anos, principalmente após a década de 70, com a criação dos cursos de pós-graduação em História das Universidades Federais.

O sistema de ensino no Brasil, criado dentro de uma perspectiva estado-novista, atravessa um período de grandes mudanças nos últimos anos. As tentativas anteriores de um Ensino Nacional esbarraram no pouco alcance dos projetos, no gigantismo do território e na incapacidade / interesse do governo de 'projetar' um sistema educacional de alcance nacional. Experiências isoladas coexistiram com um grande vazio; em determinadas regiões, a ação se deu principalmente por particulares, ligados a movimentos religiosos, ou a interesses de classe, ou setores de classe.

A partir da criação e consolidação das universidades públicas na década de 60, ocorreu um crescimento substantivo do número de alunos de graduação, o que correspondia

* Aluno de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, onde trabalha com o tema "Transição da mão-de-obra na Zona da Mata Mineira: 1870 - 1920" Professor do curso CAVE (3º ano e preparatório para o Vestibular).

às necessidades de mão-de-obra especializada para o funcionamento de um projeto industrializante que se consolidava no Brasil. O sistema de avaliação para a entrada de alunos, criado pelo decreto 8.659 de 1911, que já vinha passando por várias mudanças, materializou-se no exame vestibular a partir de um *programa mínimo* estabelecido pela Lei nº 5.540/68 da Reforma Universitária que, em seu artigo 21, dizia:

“O Concurso Vestibular abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação de 2º Grau, sem ultrapassar este nível de complexidade, para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores”¹.

É importante retermos essa Lei, pois foi somente a partir de então que começou uma padronização das matérias exigidas para a aprovação do aluno numa carreira universitária. Até então, a prática era a de que apenas algumas matérias eram cobradas para determinados cursos, tendo surgido daí a famosa divisão em Saúde, Exatas e Humanas, que até hoje (em parte) perdura.

Quanto ao ensino de História, este sofreu grandes variações, dentro dos padrões estabelecidos pelo MEC, existindo uma grande diversidade dentro de colégios, cidades e regiões. Entretanto, esses programas, *grosso modo*, variavam entre História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, destacando-se estas duas últimas, com uma visão de transição do feudalismo para o capitalismo, principalmente dentro da perspectiva de um Capitalismo Comercial, ou mercantilismo, visão amplamente secundada pela bibliografia de livros didáticos que abordam o tema.

Do programa do vestibular consta ainda, e cada vez mais, a História do Brasil, entendida dentro desse contexto de transição, onde a nossa colonização e conseqüente desenvolvimento posterior seria um prolongamento, quase apêndice, das circunstâncias históricas do continente europeu. Esta visão se tornou a principal dentro das provas dos vestibulares nacionais e também consolidou-se nos livros didáticos produzidos a partir de então. O exame das questões de história dos vestibulares das últimas décadas (70, 80 e 90) seria uma das formas de se confirmar e aprofundar estas discussões, aqui apenas esboçadas, mas além de ser um trabalho ainda por fazer, é obra exaustiva a que pouca atenção ainda se dá.

O que muitas vezes tem passado despercebido dos educadores e dos pesquisadores em geral é a importância, ou mesmo a dimensão do Vestibular para a educação e o ensino da História no Brasil. Longe simplesmente das críticas que condenam o vestibular como uma estrutura injusta e arcaica, longe também das propostas recentes sobre mudanças nas formas de ingresso nas Universidades e Cursos Superiores, notadamente as Avaliações Seriadas, o Exame Nacional de Ensino Médio, ENEM, etc., o que está se discutindo neste artigo é a realidade que foi gerada pela instituição ‘Vestibular’, da qual, repetimos, os educadores em geral não têm percebido o real valor. Mesmo admitindo como verdadeiras todas as críticas ao Vestibular, ainda assim, a sua influência na educação brasileira, no mercado editorial e na própria produção acadêmica é algo que deve ser melhor avaliado.

Como exemplo podemos citar a relação dos professores de Ensino Médio (antigo

2º grau) com a Universidade que, não só forma estes professores, mas também continua a ser referência de uma determinada visão de História². A par dos cursos que as Universidades oferecem para os professores do Ensino Médio, especificamente em nível de especialização e/ou 'atualização', é o programa do vestibular, como também a bibliografia que consta dos editais (para 'professor' e 'aluno'), que legitima grande parte dos autores, livros e visões com as quais estes profissionais vão ter que lidar. Se podemos utilizar um conceito muito em moda, mas pouco entendido, a *circularidade* entre a produção acadêmica, científica e o ensino da História no Brasil (e seus autores) é dada em grande parte pelos programas de vestibular. Ao escolher determinados livros (que por sua vez detêm determinadas visões), as universidades tendem a criar um consenso e consolidam determinada hegemonia³.

Negar esta posição de poder, ou antes desconhecer este poder tem sido a prática mais comum até então. Aparentemente, as Universidades Públicas Brasileiras estariam à margem destas disputas, mas quando se dimensiona, para ficarmos nos exemplos mais simples, o volume de vendas dos livros didáticos para o Ensino Médio (em sua esmagadora maioria voltados para o vestibular), percebe-se o quão ingênuo é essa posição. Estamos falando de um mercado de milhões de dólares que, por sua vez, fortalece determinados grupos, correntes interpretativas ou Universidades.

Assim, quando falamos de História do Brasil, vemos que grande parte desta História (ao menos a partir dos Oitocentos) é centrada em fatos e acontecimentos da região sudeste, notadamente Rio e São Paulo. Tal fato obviamente se dá pela própria importância que a região sudeste assume a partir daí, mas também porque grande parte das pesquisas recentes (ou não tão recentes assim) tenham sido feitas sobre estas regiões; igualmente clara, também, é a importância das pesquisas e pesquisadores em História dos grandes 'centros' como a UFF, UFRJ, UNICAMP e USP, para ficarmos nos mais famosos. O que se pode vislumbrar é que estes 'centros' consolidam ainda mais a sua posição a partir dos programas de vestibular e dos autores de livros de História (didáticos ou não), em grande parte oriundos dessas instituições.

Assim, vemos que existe um 'circuito', onde os historiadores e instituições de ensino e pesquisa de História 'normalizam' grande parte dos conteúdos *efetivamente* ministrados no Ensino Médio, através da escolha dos programas do vestibular e dos livros didáticos ou de 'referência'. A esta escolha - que nunca poderíamos chamar de *aleatória* - corresponde uma orientação / normatização do trabalho do professor do Ensino Médio, que cria os 'cânones' da historiografia brasileira, as grandes verdades e os modelos explicativos já acabados e referendam, justamente, as visões que as Universidades e seus professores exigem no conteúdo do vestibular.

²Para uma análise mais aprofundada sobre a formação de professores de História ver FONSECA, Selva Guimarães Caminhos da História Ensinada 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

³Admitimos os conceitos de consenso e hegemonia dentro de uma perspectiva Gramsciana, ou seja, não significa ausência de atrito ou conflitos, mas é justamente o resultado deste processo dinâmico que chamamos de consenso e o grupo, ou os grupos que o exercem, de hegemônicos.

Se pensarmos para além, veremos que é esse professor (o de Ensino Médio) o grande responsável pela visão de História da maioria dos universitários e dos profissionais de nível superior do Brasil, sendo claro que os alunos de História e cursos ‘afins’ são minoria neste universo, o que nos permite confirmar ainda mais a necessidade de se debater melhor essas questões, e não apenas tomarmos uma postura teoricamente crítica, mas, na verdade, alheia ao tema.

As conseqüências dessas ‘disputas’, ou campos de poder, podem ser facilmente percebidas nos livros didáticos, pois são justamente estes que trazem a maior ‘carga’ desse modelo. Na apresentação de seu livro “História Geral”, Cláudio Vicentino destaca que:

“Da Pré-História à era do capitalismo globalizado dos nossos dias, o livro que você vai iniciar foi pensado para apresentar-lhe todo o processo histórico, fugindo do estudo do factual e fragmentado, com amontoados de fatos, nomes e datas. Na busca de uma visão abrangente do processo histórico, cada período é estudado em seus aspectos sócio-econômicos vinculados à política e à cultura”⁴.

A defesa de uma visão processual e dinâmica de História fica bem clara neste trecho, bem como a condenação de uma História apoiada no mero relato e na sucessão de ‘fatos, nomes e datas’; no que se coaduna com a visão do MEC, onde “o princípio fundamental da História é a compreensão dos diferentes processos e personagens históricos”⁵; porém, logo em seguida, o autor completa o seu texto dizendo:

“De um cuidado especial à bateria de *Questões e Testes* de vestibulares de várias regiões do país que estão no final de cada unidade, pois acrescentam informações, questionam conceitos e servem de referencial para os atuais exames de ingresso nas melhores instituições universitárias do Brasil”⁶.

Esta preocupação com o vestibular é presente em praticamente todos os livros didáticos do Ensino Médio. Não podemos pensar somente em opção dos autores, mas sim em imposição das Editoras e do mercado para que estes livros tragam questões e testes voltados para o vestibular⁷. É desnecessário citarmos mais exemplos; basta dizer que, do universo de livros didáticos de História consultados para este artigo, a totalidade traz

⁴ VICENTINO, Cláudio *História Geral ed. atual. e ampl.* São Paulo: Scipione, 1997 INTRODUÇÃO.

⁵ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Princípios e Critérios para a avaliação de livros didáticos*, 1997.

⁶ VICENTINO, op. cit. INTRODUÇÃO (grifos do autor)

⁷ Isto quando não é uma produção editorial, especificamente voltada para o vestibular, como no caso da *Coleção Compacto para o Vestibular: textos, comentários e questões* de Antônio Pedro e Lizânias de S. Lima. SP, FTD, 1996 (*História do Brasil e História Geral*)

'*Questões e Testes*' como um dos grandes atrativos, senão como a principal vantagem em relação aos demais...

Por outro lado, vemos que este processo é dinâmico e que o vestibular, bem como as correntes historiográficas, vai se alterando. Principalmente nas últimas décadas, a historiografia brasileira tem passado por uma grande renovação. A influência dos Annales, a História Cultural, a Micro-história, novas tendências e objetos, tudo isso traz novas perspectivas aos debates universitários que, dentro da nossa discussão sobre 'circuitos' ou *circularidade* da produção acadêmica, já começam a chegar aos programas do vestibular e aos próprios livros didáticos.

Temos como exemplo bem significativo disso a apresentação do livro "História - das Cavernas ao Terceiro Milênio", de 1997, onde as autoras, Myrian Becho e Patrícia Ramos, dizem:

"Com o propósito de traçar um *panorama atualizado do estudo da História* e apresentar novos instrumentos metodológicos, propusemos a elaborar uma obra que se deslocasse de uma realidade já construída para outra em construção (...)

Esta não é uma obra pronta e acabada nem um combate pela verdade absoluta. Sua intenção é polemizar e, por meio da releitura do passado, resgatar os fatos históricos dentro de *novas abordagens historiográficas*, com ênfase nos aspectos difundidos recentemente nos estudos da História. (...)

Nosso livro procura atingir um amplo número de professores de História, alunos do Ensino Médio, *aqueles que se preparam para o vestibular* e alunos do ciclo básico de História em cursos de nível universitário"⁸.

O que se depreende para além da preocupação 'onipresente' do vestibular são justamente as '*novas abordagens historiográficas*', os estudos recentes. Ora, quase não seria necessária a pergunta: de onde vêm esses novos estudos? Obviamente a resposta se refere às Universidades e aos Centros de Pesquisa que, necessariamente, vão interferir no processo de seleção do vestibular, que é justamente grande parte do público que o livro das duas autoras busca atingir.

A análise de algumas questões dos vestibulares de várias universidades deixa bem à mostra como esses novos temas estão sendo incorporados. Tomemos, como exemplo, a questão do vestibular da FUVEST de 1987:

"Na mineração, como de resto em qualquer atividade primordial

⁸ MOTA, Myrian Becho e RAMOS, Patrícia *História das Cavernas ao Terceiro Milênio. Volume único 1ª ed. SP. Moderna, 1997. INTRODUÇÃO (grifos nossos).*

da colônia, a força de trabalho era basicamente escrava, havendo entretanto os interstícios propiciados pelo trabalho livre ou semilivre. Dificilmente o homem livre destituído de recursos vultosos poderia se manter como proprietário, sobretudo em Minas, região que apesar de tida tradicionalmente como rica e democrática, apresentava possibilidades favoráveis apenas a um pequeno número de pessoas’.

DESCCLASSIFICADOS DO OURO, Laura de Mello e Souza

Qual o conceito expresso pela historiografia tradicional sobre o poder político e econômico nas áreas de mineração? Como este conceito é contestado no trecho anterior?”⁹

Isto significa dizer que a Universidade e, mais especificamente, os professores de História das Universidades, vão alterando os conteúdos dos programas de vestibular a partir de mudanças em suas próprias vivências e pesquisas, o que demonstra não só essa relação de *circularidade* a que nos referimos, mas também a um campo de afirmação de poder. Afinal, que o trabalho de Laura de Mello e Souza seja um marco na ‘História das Mentalidades’ no Brasil já é algo consolidado, e que este trabalho envolve uma rediscussão nos ‘estereótipos’ sobre a sociedade mineradora também. O ponto em debate é justamente ser a autora e seu trabalho que estão influenciando e ‘emergindo’ entre centenas de estudos realizados nos centros de pesquisa das Universidades e Faculdades brasileiras. Entender melhor a importância da USP, da qual a autora é professora, e para a qual a prova da FUVEST serve como exame de seleção, reconhecendo a sua importância na ‘normatização’ do vestibular, é o cerne desta discussão.

Em momento algum estamos criticando negativamente essa ‘evolução’ ou incorporação de novos temas aos programas de História do Ensino Médio ou, o que dá na mesma, ao programa do vestibular, mas, trata-se, novamente, de perceber que essas escolhas não são ‘aleatórias’ e que definem uma ‘hierarquia’ não só na produção acadêmica, mas também e porque, voltada para a produção do Ensino Médio.

Por fim, um último exemplo dessa mudança de enfoque pode ser dado pelo grande desenvolvimento dos livros paradáticos, cujo mercado tem crescido enormemente nos últimos anos. Tentando abordar o ensino de História dentro de uma visão renovada, tais livros têm a sugestiva perspectiva de resgatar a ‘história do cotidiano’, ou eventos específicos, ou negligenciados da historiografia que até então abordavam dentro de uma visão mais processual, sem levar em conta suas especificidades. Essa é uma mudança que vem ocorrendo na produção de História no Brasil, principalmente a partir da década de 70, com a criação dos cursos de pós-graduação nas Universidades Brasileiras, notadamente no Rio de Janeiro e em São Paulo. Na Europa, desde a década de 60, temos o desenvolvimento de uma historiografia renovada, que tanto questionava aspectos de um marxismo

⁹FUVEST, 1997 Exame de Ingresso (grifos nossos).

reducionista, como também apontava para viés culturais e ligados a uma maior interpenetração com outros campos do conhecimento, principalmente a antropologia e as ciências sociais. Essas mudanças chegam no Brasil principalmente a partir da década de 70 com os programas de pós-graduação, onde cresceu a importância da história regional, social e, na década de 80, uma maior preocupação com aspectos ligados à cultura ou à 'mentalidade'.

Até este ponto, estamos tentando demonstrar a importância do vestibular na determinação de programas e conteúdos para o Ensino Médio. A necessidade de novos estudos que aprofundem o tema é algo bem claro, porém, na medida dos limites deste artigo, tentamos demonstrar o quão ingênua é a postura que tenta retirar das Universidades a responsabilidade sobre os conteúdos ou propostas para o ensino de nível médio. Ao mesmo tempo, esta também não é uma mera 'ação reflexa' de incorporação de avanços ou decorrência da produção acadêmica, mas, sim, palco de conflitos e de disputas a respeito da História e suas múltiplas possibilidades; para utilizarmos uma expressão caída em descrédito em vários centros, diremos que estas discussões fazem parte de projetos políticos distintos...

A partir das discussões sobre o programa do vestibular, vamos tentar sistematizar uma outra questão aparentemente acadêmica, mas que na verdade nos coloca novamente numa discussão sobre poder, visões consolidadas e hegemonia.

Tomemos como nosso estudo, ou nossa 'aldeia', a Zona da Mata Mineira, uma região que se circunscreve nos eventos mais importantes dos dois últimos séculos, no país, principalmente a partir da 2ª metade do século XIX.

No século XVIII, a Mata Mineira foi inicialmente zona de passagem das tropas para a região mineradora, com a construção do 'Caminho Novo' (1703-09). A partir desse caminho, começam a surgir na região os primeiros ranchos e pousos, sendo as sesmarias doadas a Garcia Paes e seus filhos os primeiros núcleos de que temos notícia de ocupação e colonização da região.¹⁰ Assim, essa primeira forma de ocupação estava ligada diretamente ao abastecimento das tropas e à produção de alimentos para a região mineradora.

Essa região, que permanece durante o século XVIII 'acessória' e 'complementar' à região mineradora, conhece um grande 'salto' a partir do século XIX, crescimento este propiciado pela expansão cafeeira, principalmente a partir de meados do século, com a construção das primeiras ferrovias (Rio - Petrópolis) e rodovias (a União e Indústria), por exemplo¹¹. Daí por diante a Zona da Mata Mineira assume uma produção ascendente, que vai significar, em média 20% da produção nacional até a década de 20 do nosso século,

¹⁰ ESTEVES, Albino *Álbum do Município de Juiz de Fora*. Imprensa Oficial, BH 1915

¹¹ Para aprofundar esta discussão ver, principalmente, BLASENHEIN, Peter "Uma História Regional: A Zona da Mata Mineira (1870 - 1906)" Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Estudos Mineiros, V Seminário de Estudos Mineiros. In *A República Velha em Minas*, UFMG/Proed BH, 1982

¹² PIRES, Anderson *Capital Agrário, Investimentos e Crise na Cafeicultura de Juiz de Fora 1870 - 1930*, dissertação de mestrado, UFF, 1993

quando, então, a Mata perde espaço para o café do Sul de Minas¹².

Concomitantemente, a cidade de Juiz de Fora se transforma no principal centro aglutinador desse crescimento e a geração de um circuito financeiro de base regional alavanca não só a produção cafeeira, mas também, a própria construção de estradas e ferrovias e ainda uma vigorosa industrialização no final do oitocentos¹³. Ao mesmo tempo, Juiz de Fora vai se transformar numa das maiores cidades do Brasil, chegando a contar com um ‘aparelhamento’ urbano de faculdades, escolas, cinemas e teatros, por exemplo, demonstrando uma sociedade mais complexa, que tentava consolidar-se e criar códigos próprios, embora permanecesse ligada ao Rio de Janeiro.

A imigração para a região foi intensa, principalmente de alemães e italianos, e, numa característica ‘excepcional’, ao menos para as outras regiões do país, vai ser utilizada sobretudo em atividades urbanas e industriais, ficando a produção de café até o final do processo da abolição nas mãos dos escravos, sendo esta região um dos últimos redutos escravistas ao final do período¹⁴.

Tal contextualização sobre a Zona da Mata Mineira pode parecer extensa, mas é necessária para destacar a importância da região. Esta importância é dada tanto pelos aspectos convergentes com a ‘História do Brasil’, como a expansão da cafeicultura após 1850, como pelo processo de modernização, industrialização, mas também pelo que a região traz de próprio, peculiar, como a existência de um dos maiores plantéis de escravos do país, às vésperas da abolição, ao mesmo tempo em que havia a utilização do trabalho imigrante, predominantemente em atividades urbanas e industriais.

Se até 1960 a Zona da Mata era uma “*Região silenciosa dentro da historiografia de Minas*”¹⁵, a partir da década de 80 vários estudos resgataram a importância da região. Autores como João Heraldo Lima (1981), Peter Blasenhein (1982), Ana Lanna (1989) e Domingos Giroletti (1987), dentre outros, ampliaram a percepção sobre esta região e apontaram para ‘alternativas’ dentre as visões ‘clássicas’ da expansão da economia no sudeste brasileiro. Já no final da década de 80, capitaneada principalmente pelas pesquisas de mestrado e doutorado dos professores da UFJF, pela criação do Núcleo de História Regional ligado a esta instituição e pela consolidação de Arquivos Históricos, notadamente o Arquivo Histórico da UFJF e Arquivo Histórico da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, a Zona da Mata Mineira aparece como uma região bem mais desenvolvida do que se percebia até então, dotada de ritmo e dinâmica próprios que, além de discutir as visões estereotipadas sobre a sua dependência com o ‘centro’, que seria o Rio de Janeiro, colocam

¹³ GIROLETTI, D. *A Modernização capitalista em Minas Gerais. Tese de doutoramento. Museu Nacional, UFRJ, 1987.*

¹⁴ ANDRADE, Rômulo Garcia. *Limites impostos pela escravidão à comunidade escrava e seus vínculos de parentesco: Zona da Mata e Minas Gerais, século XIX tese de Doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1995.*

¹⁵ BLASENHEIN, *op cit.* INTRODUÇÃO

em cheque a própria visão de uma expansão econômica e política do sudeste apoiada em ‘modelos’ paulistas e fluminenses, sem existirem alternativas ou outros projetos...

Cabe, então, uma pergunta: Qual a relação dessa discussão acadêmica, de história regional e o vestibular, até então principal centro deste artigo? Quase nenhuma, e é este justamente o ponto. Até onde sabemos, quase não existem referências à Zona da Mata Mineira, ou à cidade de Juiz de Fora, nos livros didáticos produzidos no Brasil¹⁶. As referências à Zona da Mata Mineira poderiam ser feitas em vários momentos do programa de História do Brasil - dentro de uma visão mais geral e, sem entrar em ‘particularidades’, ou regionalismos como criticam alguns - solicitado pelos vestibulares.

Assim, quando se abordam os problemas de transporte para a região das Minas (Caminho Novo), quando da ‘criação’ de um mercado interno, voltado para o abastecimento das mesmas Minas (pouso do Santo Antônio do Paraybuna), quando no século XIX se estuda a expansão cafeeira (principal riqueza da região entre 1850 - 1926), ou mesmo quando se discute a modernização e industrialização propiciada pelo ‘complexo’ cafeeiro (as Indústrias de Juiz de Fora), a importância de Juiz de Fora e da região da Zona da Mata poderia servir de elemento de aprofundamento nesta compreensão, para ficarmos nas ‘margens’ desta discussão...

Não se trata de uma simples crítica aos livros didáticos, por não trazerem informações sobre a ‘nossa’ região, o que poderia ser considerado como ‘provincianismo’, mas sim, em perceber como determinadas regiões são ‘eleitas’ em uma historiografia nacional e consolidam-se dentro da ‘História do Brasil’ também a partir da escolha do programa do vestibular. Talvez mais do que palavras, uma imagem, ou melhor, um mapa extraído do livro “História do Brasil”, de Olavo Leonel Ferreira, demonstre a importância de nossa discussão:



Fonte: História do Brasil de Olavo Leonel Ferreira, p. 247

¹⁶ Do universo de livros didáticos consultados (ver bibliografia) somente um faz referência à região; ver mais à frente.

O que se percebe desta imagem é que a Zona da Mata Mineira sequer é considerada pelo autor, muito embora tenha contribuído com 20% da produção nacional!! Entretanto, o livro de Olavo Leonel traz duas referências sobre a região da Zona da Mata, porém, há que se ressaltar estas ‘referências’. A primeira é quando aborda a ‘Era Mauá’, onde o autor diz “*Mauá também teve participação na construção da Estrada de Rodagem União e Indústria (do Rio de Janeiro a Juiz de Fora)*”¹⁷ e a segunda, ao tratar do desenvolvimento dos transportes numa referência mais longa sobre a região:

“No período imperial, a construção de estradas de rodagem foi muito menos intensa que a de ferrovias. A principal rodovia construída na época foi a *União e Indústria*, que ligava o Rio de Janeiro a Juiz de Fora, em Minas Gerais.

A *União e Indústria* era a única rodovia pavimentada (de pedra) no Brasil e foi construída por uma companhia fundada por Mauá e Mariano Procópio Ferreira Lage, outro incentivador do progresso no Império”¹⁸.

Não podemos considerar estas passagens como referências precisas, ou muito menos explicativas. A partir da análise do mapa e dos dois trechos citados acima, não nos parece ficar clara a importância, ou mesmo a existência de café na região da Zona da Mata Mineira, apesar de ela ter contribuído com cerca de 20% da produção brasileira no período, quanto mais para o aluno... A importância da *União e Indústria*, que permitiu consolidar a expansão cafeeira, também não fica clara, sendo, tão somente, uma informação ‘a mais’, descontextualizada até mesmo para alguém dessa região. Já Mariano Procópio Ferreira Lage é tão somente um nome a mais para ser ‘lido/esquecido’, visto ser mero coadjuvante de Irineu Evangelista de Souza.

Novamente, não se trata, aqui, de discutir a qualidade do livro de Olavo Leonel, ou qualquer outro que tenha sido citado, mas perceber que estes livros trazem uma visão de História determinada pelos programas do vestibular, ou orientados para o vestibular e, ao mesmo tempo, condicionam o seus conteúdos aos programas estabelecidos pelas diversas universidades, principalmente da região sudeste. De novo a conclusão nos parece óbvia: Por que os livros didáticos deveriam trazer uma visão um pouco mais aprofundada da Zona da Mata Mineira se este conteúdo não é pedido em nenhum vestibular do país? Portanto, a referência feita por Olavo à região talvez seja ‘além da conta’, e louvável, visto que não é assunto abordado em nenhum programa de vestibular de qualquer Universidade, ou região...Podemos mesmo dizer que o autor acrescentou algo ‘a mais’ já que *nenhum* professor de Ensino Médio será cobrado por trabalhar ou não com esta passagem.

A maioria das universidades federais brasileiras exigem aspectos ligados à História

¹⁷LEONEL, *op cit.* p. 250 (grifos do autor)

¹⁸ *Idem*, p. 251 (grifos do autor)

Regional em seus programas de vestibular; assim, o aluno que vai tentar vestibular no Norte do país terá necessariamente que ter uma visão mais aprofundada sobre o chamado ‘ciclo da borracha’, ou o aluno que irá prestar vestibular no Sul também terá que ter uma visão mais detalhada sobre os conflitos na região do Plata e assim por diante... Aparentemente, as universidades que não fazem estas exigências (a de conteúdos de história regional) estariam dotadas de uma visão mais generalizante ou ‘global’ de Brasil. Mas, este ponto é essencial; principalmente as universidades do Rio e de São Paulo têm programas de História mais ‘nacionais’, uma vez que a ‘História’ do Rio de Janeiro e São Paulo já é, em grande parte, a ‘História do Brasil’. Talvez, a nossa região, dada a proximidade com estes grandes centros, padeça muito mais de uma visão ‘provinciana’ justamente por se mirar nas regiões já consolidadas em nossa historiografia...

Percebe-se, então, a necessidade de uma maior conscientização sobre a importância do vestibular, até mesmo como forma de divulgar a produção científica, isto é, algo que pode ser melhor explorado, ou, nas palavras da professora Maria Yedda Leite Linhares sobre a criação da Revista ‘Locus’, ligada ao Núcleo de História Regional do Departamento de História da UFJF:

“A iniciativa agora concretizada vem cobrir uma lacuna que se torna particularmente sentida a partir do momento em que se fundaram Universidades ‘interiorizadas’ propiciando a emergência de uma comunidade acadêmica mais numerosa, mais jovem, mais moderna e dinâmica, voltada para suas raízes culturais e para a pesquisa científica cada vez mais aperfeiçoada. Na medida em que os cursos de pós-graduação ganham corpo e se ampliam, torna-se patente a sua *capacidade de irradiação*. *Descentraliza-se, cada vez mais, a produção do conhecimento, e isto é muito bom*”¹⁹.

Portanto, a par da criação de Cursos de Extensão para profissionais de História, como os oferecidos pela UFJF, de base regional, além da elaboração de livros didáticos sobre a história da nossa região, o próprio vestibular emerge como forma de consolidar estes estudos, garantindo a ‘*irradiação*’ de estudos regionais, ao menos, para a própria região.

Discutir as ‘estratégias’ para se divulgar o conhecimento produzido em algum centro de pesquisa é um aspecto importante, mas não é somente isto que queremos destacar neste artigo; trata-se, na verdade, de uma discussão sobre a responsabilidade que as Universidades têm em relação ao Ensino Médio e cujo vestibular é um aspecto pouco visto, mas extremamente importante. Portanto, cabe, sim, às Universidades e Faculdades da região

¹⁹ YEDDA, Maria Leite Linhares. “APRESENTAÇÃO”, in *Locus Revista de História*, 1º vol. Juiz de Fora: NHR/EDUFJF, 1995 (grifos nossos)

da Zona da Mata Mineira, perceberem o programa do vestibular não apenas como uma forma de se divulgarem estudos sobre a região e consolidarem sua ‘presença’ no cenário nacional (o que é um ponto importante), mas sim, e principalmente, divulgarem entre a própria comunidade na qual estes centros estão inseridos, uma visão sobre a sua própria História e, assim, ampliem a percepção que têm sobre o Brasil.

Esta ‘orientação’ já é destacada inclusive em Lei, na nova LDB, em seu:

“Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”²⁰

Assim, vemos a preocupação com temas que tenham a ver com a realidade do aluno - o que, em nosso caso, traduz-se por um maior conhecimento da História da sua própria região - já está presente. Ao mesmo tempo, já existia este princípio na antiga LDB, a 5.692/71, onde, na análise de Demerval Saviani, um dos princípios que guiou o grupo de trabalho que estabeleceu a reforma na Lei foi o da:

“d) Flexibilidade

Através deste dispositivo se procurava garantir:

- a variedade de currículos;
- a utilização de metodologias apropriadas a cada tipo e nível de ensino;
- o aproveitamento dos estudos realizados(...)²¹

Disto resultam duas críticas importantes. A primeira de caráter mais geral, pois a nova LDB muito pouco impõe e muito mais permite que as escolas e os organismos públicos ‘criem’ seus programas e conteúdos de acordo com a realidade do aluno e região - que é quase um consenso entre os educadores em geral - mas, a antiga LDB, a 5.692, também permitia em vários aspectos um projeto próprio para cada escola e região. Na verdade, cada escola poderia determinar até 20% das disciplinas oferecidas de acordo com suas próprias necessidades ou ‘projetos’; entretanto, a realidade gerada foi de que a maioria das escolas se adequaram a um programa mínimo, determinado pelo MEC. Ou seja, simplesmente sugerir não significa que, na prática, tais mudanças iriam - ou irão - acontecer.

A segunda crítica se refere especificamente às novas propostas de mudanças

²⁰ Lei 9.394, texto da nova LDB sancionada em 20/12/96 Ministério da Educação.

²¹ SAVIANI, Demerval *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas* 4ª ed. Campinas, SP Autores Associados, 1998 p. 27, o autor trabalha ainda com todas as etapas que criou o Grupo de Trabalho que implementou a reforma na antiga LDB 4.024/61 (já reformada pela LDB 5.540/68). (grifos nossos)

feitas pelo governo para o Ensino Médio. Desde a criação de um Exame Nacional de Cursos - o ENEM, passando por propostas que visam diminuir a influência do vestibular sobre o programa deste Ensino Médio, não se pode negar às Universidade papel de destaque nessa organização de conteúdos e, por isso, tentar diminuir a importância que o vestibular exerce sobre o Ensino Médio significa, necessariamente, também mudar o vestibular e repensar o papel das universidades como geradora destes modelos. Uma maior atenção sobre os programas escolhidos, como também uma maior atenção das universidades sobre este tema, revela-se ponto essencial para determinar o perfil desses centros de ensino e sua articulação real com o Ensino Médio das regiões nas quais as universidades estão inseridas.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, R.G.. *Limites impostos pela escravidão à comunidade escrava e seus vínculos de parentesco: Zona da Mata e Minas Gerais, século XIX*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo.
- BLASENHEIN, P. Uma História Regional: A Zona da Mata Mineira (1870 – 1906). In: *República Velha em Minas*. Belo Horizonte: UFMG/Proed BH, 1982.
- ESTEVES, A. *Álbum do Município de Juiz de Fora*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1915.
- FONSECA, S.G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1995.
- GIROLETTI, D. *A Modernização capitalista em Minas Gerais*. Rio de Janeiro, 1987. Tese (Doutora). Museu Nacional, UFRJ.
- PIRES, A. *Capital Agrário, Investimentos e Crise na Cafeicultura de Juiz de Fora 1870 – 1930*. 1993. Dissertação (Mestrado). UFF.
- YEDDA, M. L. L.. Apresentação. In: *Locus Revista de História*, 1º vol. Juiz de Fora: NHR/EDUFJF, 1995.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E O CONCEITO DE REGIÃO

TEACHING AT GEOGRAPHY AND THE CONCEPT OF REGION

Silvia Aparecida de Sousa FERNANDES¹

Resumo: Este artigo pretende apresentar, de maneira didática, como vem sendo construído o conceito de região ao longo da história do pensamento geográfico. O objetivo é tecer algumas considerações que permitam a compreensão do conceito de região e do processo de regionalização mundial hoje.

Unitermos: Região, regionalização mundial, ensino de Geografia

This article aims at presenting, on a pedagogical manner, how the concept of region has been constructing through history geographical thought. The goal is to discuss some aspects that permit us the understanding of the concept of region and the process of global regionalization at the present moment.

Key-Words: Region, Global Regionalization, Geography Teaching.

Recentemente, o ensino de Geografia tem trilhado diversos caminhos. É notória a contribuição desta ciência aos estudos desenvolvidos por outras áreas do conhecimento, notadamente os que tratam da produção e reprodução do espaço. Nesse ínterim, há um acréscimo às discussões de cunho geográfico e surgem preocupações, nem sempre novas, mas que são observadas sob múltiplos aspectos. Em Turismo, por exemplo, a análise da produção do espaço turístico ou a reprodução/reestruturação de espaços voltados às atividades turísticas tem ocupado lugar de destaque, atualmente.

Na interface com outras áreas do conhecimento inúmeros conceitos são utilizados, apropriados, muitas vezes revistos, reformulados, permitindo diferentes interpretações dos fenômenos em análise. O objetivo deste texto é apresentar como vem sendo discutido, na Geografia, o conceito de região, largamente utilizado por vários campos do conhecimento.

As origens da noção de região, bem como outras temáticas que vieram a ser incorporadas ao rol de discussões da Geografia remontam à Antigüidade Clássica. Embora a Geografia ganhe *status* científico apenas no século XVIII, diversos autores, quando tratam de sua história, identificam nos pensadores da Antigüidade Clássica, em particular nos gregos, a preocupação com a observação e descrição das paisagens e dos fenômenos naturais, a relação Homem/Natureza, os estudos de astronomia, climatologia, etc., temas

¹ Mestre em Geografia pela FCT Unesp – Presidente Prudente, doutoranda em Sociologia pela FCL Unesp – Araraquara, docente do Centro Universitário Moura Lacerda

que hoje são pensados como parte do escopo dessa ciência.

Havia uma preocupação de ordem político administrativa que levava à divisão dos impérios em regiões ou províncias pautadas em aspectos culturais, econômicos e históricos, visando ao melhor controle e dominação política e econômica. O Império Romano é exemplo dessa regionalização. A delimitação das fronteiras entre as regiões normalmente utilizava-se de aspectos físicos cujos limites eram de fácil identificação, como rios, montanhas ou planícies. Ainda hoje, aspectos como a hidrografia e relevo ou humanos, como vias de transporte, são pontos de referência para a delimitação de fronteiras e regiões. (Martin, 1992). Apesar disso, esses aspectos não são mais as únicas referências para regionalização, em função das mudanças nas concepções de região.

A noção de região como unidade político-administrativa, por meio da qual se exerce a administração, controle e fiscalização política persiste, durante a Idade Média, embora nesse período se estabeleça uma subdivisão maior em consonância com a fragmentação do poder político sobre o território. Com os Estados Nacionais Modernos a delimitação dos territórios e sua divisão regional, retoma o caráter político-administrativo.

“Desde o fim da Idade Média as divisões administrativas foram as primeiras formas de divisão territorial presentes no desenho dos mapas. Ainda que muitas vezes sob denominações diversas (‘Régions’, na França, ‘Províncias’, na Itália ou ‘Laender’, na Alemanha) o tecido regional é freqüentemente a malha administrativa fundamental que define competências e os limites das autonomias dos poderes locais na gestão do território dos Estados Modernos.” (GOMES, 1995, pp. 53-4)

Ainda hoje, as divisões regionais estabelecidas sob os mais diferentes critérios são utilizadas para fins político-administrativos e têm conduzido as políticas de planejamento e desenvolvimento regional. Em muitos casos, como ocorre no Brasil, é o próprio Estado quem solicita e financia estudos de divisão regional a fim de facilitar e subsidiar suas ações. O período mais profícuo para os debates regionais no Brasil foram os anos 50-70, em que grande parte dos trabalhos visavam não à delimitação regional mas à formulação de propostas que dirimissem as disparidades regionais, justificadas pelas políticas desenvolvimentistas.

Na Geografia, a noção de região emerge na escola francesa de Geografia, a partir das formulações de Paul Vidal de La Blache. Entretanto, para entendermos suas proposições trataremos brevemente da sistematização da ciência geográfica na Alemanha.

No início do período moderno, com as grandes navegações, o desenvolvimento das técnicas cartográficas e conhecimento de novas áreas, são elaborados compêndios com caráter geográfico a partir de relatos de viagens, dados e observações sobre os novos continentes, relatórios institucionais que consideravam os fenômenos físicos, as características culturais dos povos conhecidos, etc. Nesse momento as preocupações dos Estados Nacionais, recém-constituídos e em franco processo de conquistas e colonização de novos territórios, voltavam-se para o desenvolvimento de técnicas de mapeamento,

descrição das paisagens e dos recursos a serem apropriados, subsidiando a expansão e dominação econômica e política de áreas.

A observação, descrição e mapeamento de áreas pouco conhecidas nos novos continentes e mesmo na Europa tornaram-se então o mote da ciência que estava para ser sistematizada. Entendia-se como conhecimentos geográficos os relatos de viagens, descrições de aspectos físicos singulares, catalogação de espécies vegetais e “acidentes geográficos”, que forneciam subsídios à política de dominação das metrópoles européias.

Apesar dessas preocupações, até o início do século XIX não havia um conhecimento geográfico sistematizado, ou um conjunto de temas ou abordagens específicas que permitissem a identificação da Geografia como ciência.

Morais (1991) apresenta como condições para a sistematização da Geografia a diversidade de informações e compêndios sobre os diferentes continentes ainda no final do século XVIII, o aprimoramento das técnicas cartográficas, permitindo a representação dos fenômenos espaciais, e, sobretudo, a possibilidade de agrupamento dos diversos materiais na tentativa de estabelecer comparações entre os dados e identificar regularidade na interação entre os elementos observados. A tentativa, enfim, de definir-se um método de abordagem a partir da observação, comparação e descrição das paisagens. As Sociedades Geográficas nos diferentes países europeus desempenhavam o papel de aglutinadoras e produtoras desses materiais, tendo em vista as necessidades e exigências dos Estados europeus.

A sistematização da Geografia, contudo, ocorre na Alemanha no início do século XIX, anterior à sua constituição em Estado Nacional unificado. Vários autores² consideram Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter como os primeiros sistematizadores da Geografia.

Humboldt publica “Cosmos”, em 1845, em que relata a dinâmica climática geológica e botânica da Terra após a observação desses elementos em expedições à América, Ásia e Europa, e estudos comparativos realizados em Paris. Para ele, a unidade da Natureza deveria ser o objetivo da pesquisa científica e, portanto, a comparação entre o clima (zonas climáticas da Terra), a distribuição da vegetação e influência da altitude ou maritimidade eram fundamentais para a ciência geográfica (Sodré, 1989). Essa preocupação com a comparação e interação entre os elementos físicos da natureza, presente em Humboldt, mesmo que com caráter descritivo, tornou-se mais tarde a preocupação central para muitos pesquisadores em Geografia inspirando, inclusive, a formulação do conceito de Região Natural, por alguns seguidores de Vidal de La Blache.

Ritter, por outro lado, preocupa-se com a interação entre o Homem e a Natureza. Para ele, o objetivo da Geografia deveria ser o de promover a interação entre o Homem com o cenário/área habitada e não apenas a descrição desse cenário (Sodré, 1989, p.34). Nas obras “Erdkunde” e “Landerkunde” fundamenta suas argumentações e dá alguns indicadores para a concepção de região: destaca a importância das divisões naturais em contraposição às divisões políticas como ponto de partida para a divisão regional.

²SODRÉ, 1989, MORAIS, 1991, entre outros.

“Ritter define o conceito de “sistema natural”, isto é, uma área delimitada dotada de uma individualidade. A Geografia deveria estudar estes arranjos individuais, e compará-los. Cada arranjo abarcaria um conjunto de elementos, representando uma totalidade, onde o Homem seria o principal elemento.” (Morais, 1991, p. 48)

Com esses autores, a Geografia delimita seu campo do conhecimento a partir da interseção com outras (Botânica, Geologia, História, Sociologia) e estabelece a preocupação com a relação Homem/Natureza, que se constitui ainda hoje objeto dessa ciência. O que muda com o tempo são as noções e concepções de como essa relação se estabelece: ora se entende que a Natureza determina as ações humanas, ora o Homem é quem a define através do domínio de tecnologias, permitindo a apropriação e modificação da Natureza, ora a relação Homem/Natureza é mediada pelas relações de produção e por elas determinada. Essas mudanças na forma de conceber essa relação só podem ser entendidas e explicadas a partir do contexto e momento histórico em que são formuladas.

No início do século XIX a Alemanha era constituída por um conjunto de feudos independentes que não apresentavam qualquer unidade política ou econômica. As oligarquias rurais dominavam o cenário político, mesclando as tradições e domínios feudais à estrutura capitalista, com a introdução da economia de mercado dirigindo a produção não para o autoconsumo e o excedente para o comércio, como era característico no feudalismo, mas dirigindo-a na maior parte para comercialização. A estrutura fundiária e de poder, entretanto, mantiveram-se inalteradas.

“A falta de constituição de um Estado nacional, a extrema diversidade entre os vários membros da Confederação, a ausência de relações duráveis entre eles, a inexistência de um centro organizador do espaço, ou de um ponto de convergência das relações econômicas, todos esses aspectos conferem à discussão geográfica uma relevância especial, para as classes dominantes da Alemanha, no início do século XIX. Temas como domínio e organização do espaço, apropriação do território, variação regional, entre outros, estarão na ordem do dia na prática da sociedade alemã de então. É, sem dúvida, deles que se alimentará a sistematização geográfica.” (Morais, 1991, p. 46-7.)

A unificação alemã, ao invés de solucionar a necessidade de delimitação de um território a intensifica, na medida em que se entendia estar o crescimento econômico atrelado à dominação territorial. Essa concepção não é exclusiva da Alemanha, que se constitui como Estado Nacional tardiamente, fundamenta também as ações imperialistas do Japão sobre o extremo oriente e a manutenção de colônias européias na Ásia e África em pleno século XX.

Friedrich Ratzel, em perfeita sintonia com os propósitos expansionistas do Estado alemão, elabora o conceito de “espaço vital”, que corresponderia a um equilíbrio entre a população de uma sociedade e os recursos disponíveis para suprir suas necessidades.

Essa relação entre espaço e sociedade é que definiria a possibilidade de crescimento e as necessidades territoriais de determinada nação (Morais, 1991, p. 49). Em outras palavras, era necessário ampliar os domínios territoriais para que um Estado tivesse crescimento econômico e social. Justificavam-se, assim, as práticas expansionistas alemãs em seu próprio continente. Além disso,

“Ratzel via o homem como produto final de uma evolução cuja principal forma era a seleção natural dos tipos, na conformidade da capacidade de se ajustarem ao meio natural. Ele tendia a ver o homem como produto de seu meio, moldado por ele, vencendo na proporção de sua adaptação a esse meio.”(Sodré, 1989, p. 49)

Essas obras representam para alguns autores o nascimento da Geografia Humana e da geopolítica³ e fundamentam o “determinismo geográfico”, que se desenvolve a partir da simplificação das afirmações que faz sobre a influência do meio sobre a constituição das sociedades.

Contudo, é na Geografia Francesa que o conceito de região vai tomando forma. Concomitante à constituição da Escola Alemã de Geografia, no território vizinho vai se estruturando a Escola de Geografia Francesa. Paul Vidal de La Blache é considerado a maior expressão de tal escola, pois representou a irrupção de nova concepção nas relações entre Homem e Natureza. Publica suas obras entre o final do século XIX e início do século XX, partindo da análise e crítica às formulações de Ratzel, justificadas no contexto econômico e político francês.

Diferentemente da Alemanha, a França, desde o século X, com a dinastia capetíngia, vinha promovendo modificações na estrutura feudal, tentando consolidar um poder político centralizado, o que levou a uma série de reformas judiciárias, financeiras e políticas. A disputa por domínios territoriais com a Inglaterra durante a Guerra dos Cem Anos foi o marco para a unificação francesa, ocorrida em 1453. No século XIX já tinha, portanto, longa história na formação e conquistas como Estado Nacional Moderno, traduzidas na formação de uma classe social urbana e capitalista - a burguesia - que influenciava as políticas das monarquias absolutistas para fazer valer seus interesses econômicos, que se consolidaram também com o poder político, após a Revolução Francesa, em 1789. Na primeira metade do século XIX, a classe dominante reprimiu violentamente as manifestações populares revelando seus objetivos.

“A ciência cumpriu um papel importante, nesse movimento ideológico. Foi posta como distante dos interesses sociais, envolvida num manto de neutralidade. E, através dessa pretensa objetividade, legitimou autoritárias doutrinas da ordem.” (Morais, 1991, p. 63)

³ Termo utilizado inicialmente por Kjellen, discípulo de Ratzel.

É partindo da suposta “neutralidade da ciência” que Vidal de La Blache formula suas críticas a Ratzel. A presença do teor político na obra Ratzel foi um primeiro ponto das críticas de La Blache a ele, pois servia apenas para justificar o expansionismo alemão e deveria ser rejeitado pelas ciências. Na verdade era uma reação francesa à perda dos territórios de Alsácia e Lorena, ricos em carvão, durante a guerra franco-prussiana, num contexto em que reservas de carvão representavam potenciais de crescimento industrial, em meio à Segunda Revolução Industrial. Um segundo ponto estaria na concepção mecanicista da relação Homem/Natureza, manifestados na subjugação do Homem à Natureza e à idéia de que as sociedades são condicionadas por seu meio, a idéia de espaço vital. (Morais, 1991).

Apesar das críticas à concepção naturalista de Ratzel, Vidal de La Blache pensa nas relações entre Homem e Natureza, definindo a noção de meio geográfico, partindo igualmente de visão naturalista:

“A noção de meio natural, que será conhecida, adiante, como de meio geográfico, existe e merece análise desde a fundação da Geografia. Ela decorre, justamente, do avanço das ciências da natureza, no século XIX. Vidal de La Blache reconheceu essa relação e colocou com clareza, do ponto de vista geográfico, a noção de meio: ‘Sob este nome de meio, (...) é sempre a mesma preocupação que se impõe ao espírito, à medida que se descobre mais a íntima solidariedade que une as coisas e os seres. O homem faz parte dessa cadeia e, em suas relações com o que o cerca, ele é ao mesmo tempo, ativo e passivo, sem que seja fácil determinar, na maior parte dos casos até que ponto ele é uma coisa ou outra.’” (Sodré, 1989, pp. 81-2).

Formula-se assim a concepção de que o Homem, na sua relação com o meio, realiza modificações, é definido pelo meio ao mesmo tempo em que o define. Ao contrário da visão determinista, pensa-se nas condições e possibilidades resultantes da interação Homem/Natureza. Para La Blache, nessa relação o Homem constrói um conhecimento acerca do meio, que é cumulativo, cria hábitos, costumes e usos, domina novas técnicas ampliando as condições de transformação e modificação da Natureza. Os hábitos, costumes e usos particulares constituem o conceito de *gênero de vida* que se expandiram e se expandem pela superfície terrestre em busca de novos usos, técnicas e domínio sobre a Natureza, formando assim um gênero comum a grandes áreas, denominado *domínios de civilização*, da qual a Europa seria um exemplo. Assim, a crítica ao expansionismo alemão está colocada, resguardando-se a ação imperialista sobre outros continentes onde existiriam apenas gêneros de vida localizados. (Morais, 1991, pp.69-71). Aproximando-se desse pensamento Lucien Febvre formula a expressão “possibilismo”, segundo a qual a Natureza pode influenciar os gêneros de vida mas é sobretudo a sociedade, com sua cultura e padrões técnicos, que tem poder maior em sua definição (Gomes, 1995).

Partindo desses pressupostos, caberia ao geógrafo a identificação de gêneros de

vida para depois partir à generalização. Está incutida nesse pensamento a idéia de diferenciação de áreas, a identificação das particularidades das paisagens, ou seja, a identificação das características de cada região. O conhecimento dos elementos naturais (clima, relevo, vegetação, geologia) seria condição para se desenvolver com mais propriedade e habilidade a transformação e apropriação da Natureza. Dessa forma, ganha relevo na Geografia Francesa a discussão do conceito de região e a delimitação de regiões a partir do conceito de regiões naturais.

Essa escola de Geografia que não se resume à obra de La Blache, cujo ponto de partida foram seus apontamentos; influenciou a produção geográfica mundial de modo mais incisivo na primeira metade do século XX, mas até hoje tem repercussões na Geografia, em especial na discussão do conceito de região.

Embora não seja possível identificar uma formulação do conceito de região em La Blache, suas considerações permitiram a elaboração do conceito de região natural pensada a partir da inter-relação de elementos de natureza física (clima, relevo, vegetação, formação geológica) com elementos de natureza histórica e econômica. A definição de região pautar-se-ia na identificação de áreas que apresentassem certa unidade entre seus elementos constituintes.

Entretanto, a discussão acerca dos elementos a serem considerados é que influiu debates. Para alguns autores, apenas os elementos de ordem natural ou física é que deveriam ser analisados na identificação de regiões. Entre eles, situam-se os trabalhos de Fábio Macedo Soares Guimarães, geógrafo brasileiro, que a serviço do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) formulou a primeira divisão regional oficial do Brasil em macro-regiões, em 1941.

No Brasil, principalmente na primeira metade do século XX, a escola de Geografia Francesa foi a principal influência e forneceu os referenciais teóricos para o desenvolvimento da Geografia no Brasil, tanto pela literatura geográfica francesa quanto pela presença de geógrafos franceses nos primeiros cursos de graduação em Geografia no país e no IBGE.

Para outros autores, a interposição dos elementos físicos e humanos é que permitiriam o estabelecimento de regiões.

“A partir da descrição das paisagens poder-se-ia identificar a combinação dos elementos responsáveis por sua configuração, resultando não da identificação simples dos elementos naturais mas como resultado do trabalho humano sobre determinado ambiente. O conceito de região natural nasce, pois, desta idéia de que o ambiente tem um certo domínio sobre a orientação do desenvolvimento da sociedade. Surge daí o primeiro debate que tem a região como um dos epicentros, o conhecido debate entre as determinações e as influências do meio natural.” (Gomes, 1995, p.55).

O conceito de região natural surge, portanto, com cunho naturalista, e estimula amplo debate na Geografia. Como resultado, tem-se as proposições de Lucien Febvre sobre

o “possibilismo geográfico” e o desenvolvimento da noção de regiões geográficas, sintetizando as ações do Homem sobre dado ambiente. Evidencia-se, mais uma vez, a contraposição às argumentações da escola alemã e do determinismo ambiental, desenvolvidos por alguns dos discípulos de Ratzel.

Contudo, essa concepção permitiu diferentes interpretações por seus discípulos, em torno do conceito de região e das possibilidades de sua delimitação. Como caberia aos pesquisadores a identificação dos elementos fundamentais a serem considerados em cada região, alguns passaram a valorizar na definição de região os aspectos econômicos ou a relação entre os aspectos físicos e humanos. Outros identificavam o conceito de “Região Natural”, como sendo definido a partir da interposição dos elementos físicos de uma paisagem. Por esta abordagem, os aspectos humanos seriam observados apenas quando pudesse haver imprecisões para delimitação da região a partir dos aspectos físicos.

Essa concepção foi desenvolvida na Itália por Ricchieri, que admitia a existência de ordens distintas de região, porém complementares entre si. Partindo das idéias de La Blache, formula os conceitos de região elementar, fundamentada no estudo e identificação de um só fenômeno da paisagem (tal qual a concepção dos geólogos); região geográfica complexa, entendida como resultado da superposição de várias regiões elementares; e região integral, de abrangência maior, formada por um conjunto de regiões complexas. Os fenômenos a serem observados deveriam ser predominantemente os físicos. Os elementos humanos seriam superpostos aos físicos em caráter complementar, visando à delimitação precisa das regiões (Andrade, 1987).

As proposições da Geografia Francesa ecoam, também, na Alemanha, com Hettner e sua concepção de Geografia como ciência idiográfica que estuda as diferentes paisagens analisando (e não apenas descrevendo) os elementos nelas contidos. O conhecimento e estabelecimento de áreas distintas na superfície terrestre conduziriam a uma ciência regional, para ele, a preocupação central na Geografia.

Ainda na primeira metade do século XX Alfred Hettner e Richard Hartshorne estimulam debates e proposições conceituais. Hettner, geógrafo alemão, publicou suas obras entre 1890 e 1910. Influenciado pelas críticas francesas às formulações de Ratzel e pela retomada das idéias de Kant, propõe que a Geografia estude a diferenciação de áreas, buscando explicar porque e em que as áreas da superfície terrestre distinguem-se entre si.

“Assim, para ele, a Geografia é ‘a ciência da superfície terrestre segundo suas diferenças regionais’. A Geografia não deve, no entanto, se preocupar unicamente apenas em descrever as diferentes paisagens, como um longo inventário de formas regionais, é necessário interpretar essas formas como o resultado de uma dinâmica complexa.” (Gomes, 1995, p. 58)

O caráter singular das áreas seria resultado da inter-relação dos elementos no espaço, recolocando a noção de região. Contudo, as idéias de Hettner tiveram pouca difusão em sua época e ganharam maior evidência a partir de sua retomada por Hartshorne,

após a Primeira Guerra Mundial.

Hartshorne, geógrafo norte-americano, tem sua produção concentrada entre os anos de 1939 e 1959. Insere-se, portanto, no contexto da consolidação dos Estados Unidos como potência imperialista após as duas guerras mundiais. Para ele as ciências se definem por métodos próprios e não por objetos específicos. À Geografia, mais importante do que identificar um objeto (a relação Homem/Natureza, por exemplo) seria a identificação de um método especificamente geográfico, por meio do qual dar-se-ia conta de trabalhar o real em sua complexidade, abordando diversos fenômenos também estudados por outras ciências. O que daria o caráter geográfico seria a interdependência e inter-relações entre os fenômenos em dada escala de análise.

Os estudos em Geografia deveriam partir dos conceitos de *área e integração*. A área seria uma parcela (unidade) da superfície terrestre, diferenciada a partir da inter-relação entre os fenômenos. À Geografia caberia assim realizar uma ciência de síntese, reunindo e coordenando as informações a fim de salientar uma visão totalizadora de cada porção do espaço e mesmo definindo comportamentos e padrões globais. Como a busca e conhecimento de todos os elementos de uma área seria de difícil realização, seria necessário destacar-se os elementos que mais interessariam à análise. Daí resultaria o caráter idiográfico da Geografia e demais ciências sociais, em contraposição ao modelo nomotético (mais conveniente às ciências naturais). A Geografia não deveria abandonar o estabelecimento de uma classificação global de regiões em sistemas genéricos e específicos, mas precisaria estar atenta ao fato de que as regiões possuem aspectos singulares, não passíveis de generalização. (Gomes, 1995, p.60)

Embora não haja unanimidade quanto às influências de Hettner e Hartshorne⁴, vários autores ressaltam a importância desses pensadores e principalmente de Hartshorne, para o conceito de região, ao tentar definir um método geográfico, ou método regional, dando destaque ao caráter singular das paisagens, e que seriam a base para o estabelecimento de regiões.

Essas proposições foram alvo de acirradas críticas a partir dos anos 50, em particular pela singularidade que se dava ao debate geográfico. Para alguns autores (Gomes, 1995 e *MORAIS*, 1991), a obra de Hartshorne encerra o período conhecido por “Geografia Tradicional”, conhecida por seu caráter empiricista e descritivo, em que o conceito de região ocupou as principais discussões e abriu caminhos para a rediscussão da Geografia.

Uma das críticas mais veementes feitas pela escola, que se convencionou chamar de “Geografia Quantitativa” ou “Nova Geografia”, fundamenta-se na definição de um método geográfico proposto por Hartshorne. Para os formuladores da Geografia Quantitativa, fundamentados no positivismo lógico, não há uma metodologia específica para uma ciência

⁴ Há um debate presente em *GOMES, 1995, MORAIS, 1991 e LENCIONI, 1999*, acerca do que seria formulação de Hettner ou proposições de Hartshorne. Preferimos destacar sua influência em conjunto primeiramente porque, como foi abordado, o segundo autor fundamenta-se nas obras do primeiro e, secundariamente, porque não há divergências sobre a importância de ambos na discussão do conceito de região.

e sim para o conjunto das ciências. Assim, o que diferencia as ciências não é o método mas o seu objeto. À Geografia caberia a definição e estudo das organizações espaciais, baseada na observação empírica.

“Essa visão se traduziu na crítica aos particularismos, presentes, sobretudo, na análise regional e na busca de formulação de leis gerais relativas à distribuição das características da superfície da Terra. A preocupação centrou-se na elaboração de enunciados e normas científicas, os quais teriam sua pertinência se fossem passíveis de verificação. A busca de rigor científico e de universalidade, de homogeneização de procedimentos e de unidade, não só em relação à linguagem, mas também quanto ao método, acabou se constituindo no principal parâmetro da Geografia sob a perspectiva do positivismo lógico.” (Lencioni, 1999, p. 191)

Compreendida no contexto do pós-guerra, cuja destruição exigia a intervenção do Estado na reconstrução dos países (em particular os europeus e o Japão) e nas políticas de incentivos à industrialização como motor do desenvolvimento, essa Geografia assume o papel de subsidiar as intervenções do Estado. O planejamento das ações públicas e privadas vai se desenvolver dentro de padrões políticos definidos, garantindo a ordem vigente. Inspiradas nos modelos de desenvolvimento regional e urbano, as ações de planejamento passaram a ser entendidas como o caminho mais seguro (às vezes, entendido como único) para o restabelecimento da ordem econômica e reconstrução dos países. Nessas atividades estariam envolvidos os trabalhos de geógrafos, historiadores, economistas e urbanistas, visando a esses objetivos. À Geografia caberia, além dos trabalhos de levantamento, identificação e caracterização de áreas, propor ações, modelos de desenvolvimento, auxiliando a intervenção do Estado no espaço geográfico. Por esse motivo, a Geografia Quantitativa, que no Brasil recebeu o nome de “Geografia Teorética”, ficou conhecida também por “Geografia Aplicada”.

A região passa de conceito chave na Geografia, como era concebida desde Vidal de La Blache, a ser entendida como um conjunto de técnicas na perspectiva da análise regional, desenvolvida sob influência do positivismo lógico. Nessa concepção, identificam-se dois conceitos de região diferenciados entre si por seus objetivos e abrangência:

“Por região homogênea, estamos nos referindo à unidade agregada de áreas, descrita pela invariabilidade (estatisticamente considerada) de características analisadas, estáticas, sem movimento no tempo e no espaço: a densidade da população, a produção agropecuária, os níveis de renda da população, os tipos de clima já mencionados das regiões naturais. (...)”

“As regiões funcionais, apesar da inadequação do termo, são

definidas de acordo com o movimento de pessoas, mercadorias, informações, decisões e idéias sobre a superfície da Terra. Identificam, assim, regiões de tráfego rodoviário, fluxos telefônicos ou matérias-primas industriais, migrações diárias para o trabalho, influência comercial das cidades, etc.” (Correa, 1991, pp. 34-5)

Assim, parte-se da valorização dos elementos físicos da paisagem, na concepção de regiões naturais, para a valorização dos aspectos econômicos, inspirados na economia neoclássica, e dos modelos estatístico-matemáticos na definição das regiões funcionais e regiões homogêneas.

Nessa concepção, os argumentos e justificativas teriam validade apenas se fossem passíveis de verificação através de metodologias estatísticas. Realizados os levantamentos estatísticos a partir de trabalho empírico na coleta de dados, as projeções de prognósticos poderiam ser confeccionadas. Daí resulta a preocupação, no âmbito dos estudos regionais, com as ações de planejamento regional e urbano.

Em nosso país, essa concepção influenciou a divisão regional do Brasil, de 1969, em revisão à de 1941, e a elaboração de projetos de desenvolvimento regional através das Superintendências de Desenvolvimento Regional (SUDENE, SUDAM e SUDECO), que tiveram importante papel nas ações de expansão das fronteiras agrícolas e dinamização econômica a partir dos investimentos na criação de infra-estruturas necessárias à industrialização.

As críticas que se sucederam às proposições da Geografia Quantitativa decorrem do fato da utilização de dados e bases estatísticas como um fim em si mesmo e ainda sua utilização como único caminho na formulação de hipóteses e fundamentação teórica. Não se quer dizer aqui que esse procedimento metodológico não tenha validade. Ele embasou e ainda hoje é referência na realização de pesquisas científicas. A importância dos dados empíricos e levantamentos estatísticos, como ponto de partida para as análises, é revelada nos caminhos utilizados na pesquisa. Contudo, não pode ser pensado como o único caminho ou mesmo como o propósito final da pesquisa.

Lencioni (1999) aponta que:

“Essa Geografia de posição anti-historicista significou a abolição de toda idéia de processo, de gênese e de origem e a desconsideração dos marcos sociais em que se desenvolvem os fenômenos. Premissas claras, limitadas e precisas, tanto quanto objetividade nos procedimentos de investigação, e o contínuo ajuste do modelo proposto à realidade figurada eram estimados com o objetivo de garantir a demonstrabilidade das teorias e a possibilidade de estabelecer projeções futuras.” (p. 191)

Se na Geografia Tradicional era possível identificar certa unidade entre as escolas de Geografia, isso não ocorre após os anos 50. Ao mesmo tempo em que a Geografia Quantitativa se estabelecia como principal linha de pensamento geográfico, críticas ao seu

caráter pragmático e vinculação às ações do Estado eram formuladas. No decorrer dos anos 70 e 80, a Geografia Tradicional e a Geografia Quantitativa são criticadas veementemente por geógrafos de orientação marxista, a partir da discussão e uso dos conceitos e categorias de análise do pensamento marxista. A preocupação da “Geografia Radical” ou “Geografia Crítica” está em evidenciar o caráter ideológico das escolas de Geografia, cuja produção servia à legitimação dos Estados Nacionais e ao desenvolvimento capitalista. Yves Lacoste preocupa-se com o desenvolvimento desigual e combinado no capitalismo, cujas contradições se manifestam no espaço geográfico. O processo de produção do espaço, pautado na Divisão Social e Territorial do Trabalho, passa a ser a preocupação central entre os geógrafos, bem como a preocupação com as relações Homem/Natureza no capitalismo. Apesar das diferentes concepções e orientações presentes na chamada Geografia Crítica, podemos considerar, como alguns de seus formuladores, geógrafos como Yves Lacoste, Milton Santos, Massimo Quaini e Ruy Moreira.

As críticas formuladas por geógrafos de orientação marxista conduziram a um repensar de toda a história do pensamento geográfico e à tentativa de identificação de categorias de análise do materialismo dialético que fundamentassem a interpretação do real.

Lencioni (1999) afirma, acerca do conceito de região, que as discussões dos geógrafos marxistas esbarraram no problema de a região não se constituir categoria de análise marxista, concebendo-a como parte de uma totalidade, a totalidade histórica, que manifestava as contradições e desigualdades do desenvolvimento capitalista. Em outras análises, a região passou a ser concebida como produto da divisão territorial e social do trabalho, tendo sempre como referência geral o desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Resistindo às críticas formuladas com a crise do socialismo real e acompanhando as modificações impostas pelo desenvolvimento técnico-científico atual às relações sociais e de produção, toma fôlego o estudo das manifestações regionais e regionalizações resultantes do processo de mundialização do capitalismo pós-Segunda Guerra, denominado por Milton Santos de período técnico-científico.

Para alguns autores, corresponde a um repensar as proposições e orientações marxistas no sentido de se buscar elementos explicativos para a fase atual, em que há o acirramento das relações capitalistas de produção, formuladas em bases diferentes das que se apresentavam até a Segunda Guerra Mundial. Para outros, corresponde à emergência de um pensamento pós-moderno, que formula críticas ao caráter totalizador e homogeneizador enfatizadas no marxismo, recuperando a História como história cultural, mas centrando a análise nas relações espaço-tempo. Para Lencioni (1999, p. 199), nessa concepção a análise regional é valorizada, pois permite a ênfase na fragmentação e diferenciação regional.

Esse debate, que ganha relevo na Geografia nos anos 90, busca contribuições nos trabalhos de Henry Lefebvre, David Harvey e David Soja.

No século XX, em particular após a Segunda Guerra Mundial, uma série de modificações de ordem tecnológica, econômica e social, vem promovendo o acirramento das disputas econômicas e políticas entre os Estados Nacionais, na tentativa de resguardar

os interesses econômicos de cada país. Apesar de esta preocupação estar presente desde a gênese dos Estados Nacionais e do estabelecimento de relações econômicas mundiais com o colonialismo e imperialismo, no século XX surgem novas bases para as ações e relacionamentos entre os Estados.

Estava presente, até a Segunda Guerra Mundial, a concepção de que o domínio territorial representava o domínio econômico e com ela a possibilidade de desenvolvimento de um país (semelhante a como a pensou Ratzel). Exemplo disso é a manutenção de colônias européias nos continentes asiático e africano, até a primeira metade do século XX, e as investidas imperialistas do Japão sobre o Extremo Oriente e da Alemanha sobre a Europa.

A Segunda Guerra Mundial representou uma ruptura dessa concepção, embora já estivesse sendo gestada desde o final do século XIX, e a construção da idéia de que o desenvolvimento tecnológico e o domínio de novas tecnologias é que conduziram o processo de dominação econômica. De fato, a chamada Terceira Revolução Industrial tem como fundamentos as novas tecnologias, em especial a robótica e a informática, e produziram, como as revoluções anteriores, novos modelos de organização da produção, do consumo, das relações interpessoais, da cultura, exigindo também a definição de novos caminhos para as políticas de Estado e de comércio mundial. Exemplo disso é o surgimento de instituições como a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a UNCTAD (Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento), que visam ao estabelecimento de padrões e normas de relacionamento comercial de alcance mundial, cada qual defendendo os interesses dos países representados nessas instituições.

Contudo, apesar do avassalador processo de mundialização da economia e do caráter homogeneizador que pretende, existem diferentes formas de inserção dos países nessas relações e, portanto, o que interessa a um Estado-Nação pode levar outro ao colapso. Por isso a tentativa de identificar interesses comuns a um grupo de Estados, levando à formação de mercados regionais ou mercados comuns. Nessa relação, os países que têm maior desenvolvimento tecnológico e econômico são os que têm também maior poder de decisão e direcionamento das políticas econômicas.

Dentre as maneiras de pensar a formação de regiões e regionalização, hoje, ficaremos com a proposta de Haesbaert (1993), que destaca a importância das relações políticas, econômicas, sociais e culturais na definição de blocos de poder e influência.

Haesbaert (1993) analisa as mudanças econômicas e políticas mundiais no século XX a partir das idéias de *MANDEL*, para quem as mudanças representam um período de transformações da economia capitalista e está associado ao seu caráter cíclico, alternando fases de acumulação intensa e de crises acentuadas, e de *LIPJETZ*, que afirma que as mudanças na organização da produção e consumo no capitalismo ocorrem quando há reestruturações e redefinições na Divisão Internacional do Trabalho. O autor discute a influência da Divisão Internacional do Trabalho na regionalização mundial, observando que, com seu uso, há uma sobrevalorização dos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos culturais e políticos na definição das regiões, o que pode resultar em equívocos, uma vez que todos os aspectos têm importância, maior ou menor, em dada circunstância.

Assim, percebemos nesse autor a preocupação não em delimitar o conceito de região, mas em utilizar categorias de análises materialistas como referência em sua proposta de regionalização. Entretanto, incorpora elementos (e mesmo os formula) dos recentes debates em Geografia ao considerar as dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais em conjunto.

O período entre a Crise de 1929 e a 2ª Guerra Mundial corresponde à passagem de um modo de produção fundamentado na reprodução ampliada dos bens de produção para um regime centrado no crescimento do consumo em massa.

Assim, o período pós 1945 é um marco no desenvolvimento das relações capitalistas e vai engendrar, a partir de uma nova forma de organização, uma ordem internacional distinta do período anterior.

Para alguns autores, essa ordem pode ser dividida em velha e nova ordem mundial. A velha ordem mundial corresponde ao período de disputa pela hegemonia mundial entre EUA e URSS, entre capitalismo e socialismo, em que as instituições político-militares têm papel importante. Nessa ordem, já se desenvolvem as bases para a ruptura e estabelecimento de uma nova ordem, com o fim da URSS. Em termos econômicos, a nova está em gestação com o desenvolvimento de novas tecnologias e produtos para o consumo mundial, a integração comercial regulamentada por instituições mundiais e a formação de mercados regionais, como o Mercado Comum Europeu.

A nova ordem, estabelecida com o fim da Guerra Fria, a reunificação alemã e a desintegração da URSS, desencadeia uma reestruturação da economia mundial e a formação de blocos econômicos e acordos comerciais intensificam-se. Na verdade, não é possível traçar uma relação simplista de causa e efeito, pois são processos imbricados.

Haesbaert (1993) não faz essa distinção entre “velha” e “nova” ordens mundiais pois compreende que é a complexa relação entre blocos de poder de dimensões econômica, política e cultural/ideológica que vai definir a ordem mundial, ou seja, um certo padrão de comportamento e organização da sociedade. Há em momentos específicos maior influência de um bloco de poder que outro, mas não o domínio ou a determinação de um sobre o outro. Assim, os “blocos econômicos”, representados por grandes organizações econômicas e poder econômico dos países, reunidos em acordos comerciais, têm na fase recente da ordem mundial maior influência que os “blocos político-militares”, representados por instituições de caráter político-militar, como a OTAN, que exerciam maior influência no imediato pós-guerra. Ao mesmo tempo, a influência das “grandes áreas culturais”, de difícil delimitação, tem influência crescente e precisa ser dimensionada para se pensar em questões que não podem ser entendidas num contexto apenas econômico e político, como, por exemplo, a questão árabe-israelense, os movimentos separatistas ou o aumento do poder de religiões fundamentalistas.

Portanto, os blocos de poder, que se afirmam e se expressam a partir de organizações e acordos supra-nacionais, e a formação de mercados comuns (União Européia, Nafta, Mercosul) são exemplos desses acordos.

Assim, identificamos hoje a divisão regional do globo em três blocos de poder e áreas de influência: o Americano, liderado pelos EUA, o Europeu, pelas potências econômicas

européias Alemanha, França, Itália e Reino Unido, e o Oriental ou Sino-Japônês, pelo Japão e China.

Em termos de regionalização mundial o Brasil insere-se, portanto, no Bloco Americano, cuja hegemonia, tanto em termos econômicos como políticos e culturais, é norte-americana. Para tentar conquistar maior espaço político e econômico nessa “ordem”, o Brasil, juntamente com Argentina, Uruguai e Paraguai, instituíram, através do Tratado de Assunção, assinado em 1991, o Mercosul – Mercado Comum do Cone Sul.

Nas recentes relações entre os países do Mercosul, revela-se uma pseudo-hegemonia brasileira que tem levado a manifestações contrárias às políticas do Mercosul, evidenciadas, na tentativa de impor restrições legais à entrada de determinados produtos, o que levou ao estremecimento das relações entre Brasil e Argentina, desde 1999, e às manifestações dos comerciantes argentinos contra a entrada de produtos brasileiros⁵. Por outro lado, permite ao Brasil, ao menos efusivamente, a impressão de que é um país líder, cujo objetivo deve ser exaltar o sentimento ufanista, ampliar as exportações garantindo uma balança comercial favorável e garantir seus compromissos com o Fundo Monetário Internacional, a fim de não alardear os investidores do mercado financeiro.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, M. C. *Espaço, polarização & desenvolvimento*. Uma introdução à economia regional. São Paulo: Atlas, 1987.
- ANDRADE, M. C. *Caminhos e descaminhos da Geografia*. Campinas: Papirus, 1989.
- ANDRADE, M. C. *Geografia Ciência da Sociedade*. São Paulo: Atlas, 1987.
- BRENER, J. *O mundo pós-guerra fria*. São Paulo: Scipione, 1995.
- CARLOS, A. F. O lugar: Modernização e fragmentação. In: SANTOS, M. S.; SCARLATO, M. A., F. C.; ARROYO, M. *Território, Globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1996.
- GOMES, P. C. C.. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. *Geografia. Conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- CORREA, R. L. *Região e organização espacial*. Ática, 1991.
- GUIMARÃES, F. M. S. Divisão Regional do Brasil. In. *Revista Brasileira de Geografia*. Rio de Janeiro: IBGE, v. 50, n. especial, t. 1, 1988.
- HAESBAERT, R. *Blocos Internacionais de Poder*. São Paulo: Contexto, 1993.
- LACOSTE, Y. *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1989.
- LENCIONI, S. Região e Geografia: a noção de região no pensamento geográfico. In: CARLOS, A. F. A. *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.
- MARTIN, A. R. *Fronteiras e Nações*. São Paulo: Contexto, 1992.

⁵ Revista Veja, 12/01/2000, p. 116

- MORAES, A. C. R. *Geografia pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MOREIRA, R. *O círculo e a espiral: a crise paradigmática do mundo moderno*. Rio de Janeiro: Obra aberta, 1993.
- SANTOS, M. *Novos rumos da Geografia brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1982.
- SILVA, H. Brasil: Divisão regional. In: IBGE. *Curso para professores de Geografia*. Rio de Janeiro: IBGE, 1970.
- SODRÉ, N. W. *Introdução à Geografia*. Geografia e Ideologia. Petrópolis: Vozes, 1989.

Pesquisa na Internet:

<http://orion.ufrgs.br/dage/links.htm>
<http://sites.uol.com.br/ivair/index.html>
<http://www.iis.com.br/~soares/>
<http://www.humboldt.com.br>

Filmes de interesse:

- 1) **Montanhas da Lua:** retrata algumas das expedições para descoberta das nascentes do Rio Nilo, permite pensar em como eram formuladas as hipóteses e teorias na época da sistematização da Geografia.
- 2) **Wall Street:** retrata os mecanismos da especulação da Bolsa de Valores de Nova York, demonstrando como se dão as relações capitalistas no mundo moderno.

OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EXPRESSOS POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

OBJECTIVES OF PHYSICAL EDUCATION EXPRESSED BY UNIVERSITY STUDENTS

Rogério José de Azevedo MEIRELLES¹
Alessandra de Cássia Vecchi MEIRELLES²

Resumo: O presente trabalho apresenta, como público efetivamente estudado, 39 estudantes universitários, alunos matriculados no 4º ano do curso de graduação em Educação Física do Centro Universitário Moura Lacerda – Campus Ribeirão Preto, para investigar o nível de concordância em relação aos objetivos da Educação Física. Os estudantes foram convidados a classificar 10 objetivos da Educação Física, do mais importante para o menos importante. A estatística descritiva revelou que habilidades neuro-musculares e desenvolvimento mental foram considerados os mais importantes por ambos os sexos. Competência social, Valorização cultural e Valores democráticos foram considerados os menos importantes. A análise da concordância pelo coeficiente de Kendall (W) revelou que os estudantes utilizaram os mesmos critérios para classificar os objetivos. Estes resultados mostram que os aspectos biológicos e neuro-comportamentais foram mais valorizados do que todos os outros aspectos. Isto revela uma tendência histórica na Educação Física, que tem enfatizado a aptidão física e a aquisição de habilidades motoras. Os resultados deste trabalho são significantes para a análise e discussão dos problemas relacionados com a Educação Física no ensino de 3º grau.

Unitermos: Objetivos da Educação Física, formação profissional, atuação profissional, aptidão física, mudança de paradigma.

Abstract: This work surveyed 39 university students in the physical education at the Center University Moura Lacerda to investigate their agreement about the physical education objectives. The students were asked to classify ten objectives from most to least important in physical education. Descriptive statistics revealed that neuromuscular skills and mental development were considered as most important for both male and female students. Social competence, Cultural appreciation and Democratic values were rated as least important. The agreement analysis by Kendall's coefficient (W) revealed that the students made use of the same criterion to classify the objectives. These findings showed biological and neuro-behavioral aspects to be more valued than all other aspects. Thus it is revealing a historical tendency in physical education which has emphasized physical fitness and motor skills acquisition. These research results are meaningful to argument about the physical education at university.

Key-Words: Objectives of the Physical Education, professional formation, professional performance, physical aptitude, paradigm change.

¹Docente do Curso de Educação Física do Centro Universitário Moura Lacerda

² Professora de Educação Física.

O conhecimento humano engloba um sentido existencial, pois nele está aludida uma incursão pelos estratos da sobrevivência e da vida. Tais fatos geram angústias, conquistas, resistências, desafios, retrocessos, avanços e esperanças. Vemos que essa é a situação vivida pela Educação Física e outras áreas de enfoque biológico (caos, crise, transição, revolução), a qual abrange os aspectos acadêmicos e profissionais, bem como as relações com a sociedade como um todo.

A Educação Física, que tem como preceitos básicos, com relação a sua formação institucional, a Biologia, e esta estando, histórica e cientificamente, relacionada com a área médica (conhecimentos e posturas), vem sofrendo uma influência de formação que leva os profissionais a atuarem, na sua prática, de maneira reducionista, ou seja, uma formação baseada na visão, metodologia e atuação newtoniana e cartesiana. Nessa visão, o homem é visto como uma máquina, onde os sistemas, órgãos, tecidos e células trabalham para um fim comum: sua existência e manutenção. A importância de ação e atuação estará na “reparação” dos aspectos fisiológicos, funcionais, sistêmicos.

Porém, para se ter uma mudança da abordagem newtoniana-cartesiana, para uma visão mais abrangente de aprendizagem e de ação, necessitaremos de mudanças de paradigmas, fazendo com que a Educação Física e seus agentes façam a construção de uma área baseadas no conhecimento humano, no processo de “hominização”. (Morin, 1979).

Na maioria das Instituições de ensino superiores, quando do processo avaliativo sobre a qualidade de ensino, as discussões são geridas a partir daqueles que têm a responsabilidade de oferecer a disciplina e não em torno daqueles que a recebem, isto é, manifestações sobre o assunto quase não são estudadas. Daí o seguinte questionamento: não será importante ouvir os próprios alunos que, afinal, são o centro de todo o processo? Se os objetivos não estão sendo alcançados, não será em consequência da não compreensão das necessidades destes alunos? Como compreender as necessidades dos alunos, se os valores que eles atribuem à Educação Física não são estudados? Como, em nosso Centro Universitário, passamos (discentes e docentes) por processos avaliativos periódicos, creio na relevância e colaboração de tal trabalho.

Estudos sobre as características, necessidades e expectativas de crianças no ensino básico e fundamental não são difíceis de serem encontrados na literatura sobre Educação Física. Entretanto, são poucos os subsídios científicos em nossa área, e esta constatação se torna mais evidente quando se considera a literatura brasileira.

Rosentswieg (1969), ao utilizar uma técnica de comparação pareada de dez objetivos da Educação Física (os aqui utilizados), mostrou que os aspectos “vigor orgânico” e “habilidades neuro-musculares” foram classificados, respectivamente, em primeiro e segundo lugares em ordem de importância, sendo que esta ordem foi inversa em relação ao sexo feminino.

Universitários analisados por Weick (1975) e Avery & Lumpkin (1987) disseram que “divertir-se” e “fazer atividades regulares” eram as principais necessidades em termos de Educação Física.

Em 1981, Soudan & Everett, estudando universitários, obtiveram que “manter-se em boa saúde e condição física” e “praticar exercícios regulares” eram os principais objetivos

da Educação Física.

Blair (1984), conduzindo estudo junto a universitários de Educação Física, mostrou uma excelente atitude em relação ao valor “saúde e aptidão física”.

Tani (1989) obteve que “vigor orgânico” e “habilidades neuro-musculares” foram mais valorizados que os outros aspectos.

O presente estudo pretendeu, inicialmente, verificar a existência ou não de um consenso em relação aos objetivos da Educação Física, expresso por universitários de Educação Física do Centro Universitário Moura Lacerda – Campus Ribeirão Preto, que possa servir de referência básica para a consideração dos problemas relacionados à formação e visão de atuação. Em segundo lugar, pretendeu determinar se há diferença entre os sexos, no que se refere a este consenso.

A amostra deste estudo foi de 39 universitários, sendo 19 do sexo masculino e 20 do sexo feminino, matriculados no 4º ano do curso de graduação em Educação Física do Centro Universitário Moura Lacerda – Campus Ribeirão Preto.

Eles responderam a um questionário elaborado por Rosentswieg (1969), onde dez itens relacionados com os objetivos da Educação Física são considerados. Embora no estudo de Rosentswieg (1969) os sujeitos tenham respondido por comparação pareada dos itens, neste estudo foi solicitado que estes itens fossem classificados de 1 a 10, supondo uma ordem de importância, sendo 1 para o mais importante e 10 para o menos importante. Os dez itens elaborados por Rosentswieg (1969) e apresentados à amostra no presente estudo foram os seguintes:

. **Vigor Orgânico:** Através da participação em jogos, esportes e dança, os alunos desenvolvem o sistema cardiovascular e outros órgãos, satisfazendo-se as demandas do sistema muscular.

. **Valores democráticos:** Através da participação em jogos, esportes e dança, os alunos aprendem e praticam padrões de comportamentos necessários para o processo democrático, assim como adquirem consciência de forças inerentes da democracia.

. **Competência Social:** Através da participação em jogos, esportes e dança, os alunos aprendem a ser gentis e a desenvolver competências sociais em atividades cooperativas e competitivas.

. **Valorização cultural:** Através da participação em jogos, esportes e dança, os alunos são levados a compreender as implicações culturais e valores estéticos dessas atividades e a eles é oferecida uma oportunidade para desenvolver uma valorização do movimento humano em suas muitas formas.

. **Lazer:** Através da participação em jogos, esportes e dança, os alunos aprendem atividades de lazer necessárias para uma vida boa e feliz em nossa sociedade.

. **Auto-realização:** Através da participação em jogos, esportes e dança, os alunos ganham uma compreensão de suas individualidades e são orientados para planejar um programa elaborado para ajudar a alcançar suas capacidades individuais.

. **Desenvolvimento Mental:** Através da participação em jogos, esportes e dança, os alunos ganham conhecimento, aprendem a raciocinar, fazem julgamentos e são colocados em situações favoráveis para inteligência criativa.

. **Estabilidade Emocional:** Através da participação em jogos, esportes e dança, os alunos são colocados numa variedade de situações onde ocorrem controle e desenvolvimento emocionais e onde a liberação de tensão é alcançada em modos socialmente aprovados.

. **Habilidades Neuro-musculares:** Através da participação em jogos, esportes e dança, os alunos desenvolvem coordenação de segmentos corporais, aprendem padrões de movimento e melhoram habilidades necessárias em qualquer atividade humana.

. **Força espiritual e Moral:** Através da participação em jogos, esportes e dança, os alunos desenvolvem convicção e força morais e são auxiliados a encontrar um objetivo na vida.

Conforme mostra o QUADRO 1, em que os objetivos da Educação Física estão colocados conforme a ordem da soma das classificações, os itens “habilidades neuro-musculares” e “desenvolvimento mental” foram considerados os mais importantes para ambos os sexos, resultados estes que, em parte, estão em conformidade com os estudos de Rosentswieg (1969), Soudan & Everett (1981) e Tani (1989).

Quadro 1. Classificação dos objetivos da Educação Física pelos estudantes universitários (n = 39).

Masculino e Feminino

- 1º **Habilidades Neuro-musculares**
- 2º **Desenvolvimento Mental**
- 3º **Estabilidade Emocional**
- 4º **Vigor orgânico**
- 5º **Auto-realização**
- 6º **Força espiritual e moral**
- 7º **Lazer**
- 8º **Valorização cultural**
- 9º **Competência social**
- 10º **Valores democráticos**

Quando estes mesmos estudos foram analisados por sexo, observou-se uma inversão entre os itens “habilidade neuro-musculares” e “desenvolvimento mental”. Ademais, ambos os sexos classificaram os objetivos numa ordem, conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2. Classificação dos objetivos da Educação Física pelos estudantes, universitários por sexo.

Masculino (n=19)

- 1º **Desenvolvimento Mental**
- 2º **Habilidades Neuro-musculares**
- 3º **Estabilidade Emocional**
- 4º **Vigor orgânico**

- 5º Força espiritual e moral
- 6º Valorização cultural
- 7º Competência social
- 8º Auto-realização
- 9º Lazer
- 10º Valores democráticos

Feminino (n= 20)

- 1º Habilidades Neuro-musculares
- 2º Desenvolvimento Mental
- 3º Auto-realização
- 4º Estabilidade Emocional
- 5º Vigor orgânico
- 6º Força espiritual e moral
- 7º Lazer
- 8º Valorização cultural
- 9º Competência social
- 10º Valores democráticos

Para se verificar a concordância entre os universitários na classificação dos objetivos da Educação Física, foi calculado o coeficiente de concordância de Kendall (W). Pelo valor encontrado ($W = 0,23$) e o nível de significância obtido $p < 0,001$ ($\chi^2 = 696,21$; $df = 8$), pode-se concluir com considerável segurança que há concordância entre os universitários investigados no que se refere aos objetivos da Educação Física. Ou seja, as classificações feitas estão muito relacionadas entre si e podem ser interpretadas no sentido de que eles aplicaram, essencialmente, o mesmo padrão em ordenar os objetivos. Entretanto, vale ressaltar que a existência de um padrão em ordenar os objetivos não significa que esta ordenação seja correta, mesmo porque o critério em si utilizado pode estar incorreto. Nesse sentido, o que se pode concluir é que houve um consenso na ordenação dos objetivos.

Foi observado, no presente trabalho, que os aspectos biológicos e neuro-comportamentais foram os mais valorizados. Estes resultados refletem a ênfase dada, historicamente, ao aspecto de aptidão física e de aquisição de habilidades motoras que estão também relacionadas com a valorização dos objetivos direcionados à individualidade.

Os itens relacionados com os aspectos socioculturais apareceram, para ambos os sexos, os menos importantes (Valorização cultural, Competência social, Valores democráticos), embora o ambiente de Educação Física e sua competência educacional sejam considerados, ao longo dos tempos, como um laboratório em potencial para o desenvolvimento social, cultural e moral do indivíduo. O que estes resultados indicam? Será que a Educação Física que estes universitários estão tendo não os está sensibilizando a respeito desses valores? Estes resultados refletem os valores que a própria sociedade atribui à Educação Física?

Os objetivos da Educação Física têm mudado ao longo dos tempos (Freire, 1992), principalmente de acordo com as filosofias educacionais vigentes, e essas filosofias sofrem

influências de mudanças socioculturais e políticas que ocorrem na sociedade.

Assim sendo, torna-se clara a importância da realização de um maior número de estudos e também de estudos sistemáticos para o tema em questão. Entretanto, os resultados obtidos no presente trabalho fornecem dados interessantes para a consideração dos problemas relacionados com a Educação Física no ensino de 3º grau.

BIBLIOGRAFIA

- AVERY, M. LUMPKIN, A. Student's perceptions of physical education objectives. In: *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol. 7 (nº1): pp.5-11, 1987.
- BLAIR, S. Values of physical activity as expressed by physical education majors. *The Physical Educator*, Vol. 41 (nº4): pp. 186-189, 1984.
- FREIRE, J.B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. SP: Editora Scipione, 1992.
- LOUCKS, H.D. New professional reorder objectives. In: *Journal of Physical Education and Recreation*, Vol. 50 (nº7): pp. 64-65, 1979.
- ROENTSWIEG, J. A ranking of the objectives of physical education. In: *The Research Quarterly*, Vol. 40 (nº4): pp. 783-787, 1969.
- SOUDAN, S.; EVERETT, P. Physical education objectives expressed as needs by Florida State University students. In: *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Vol. 52 (nº5): pp. 15-17, 1981.
- TANI, G. Um estudo dos objetivos da Educação Física expressos por estudantes universitários. In: *Revista Paulista de Educação Física*, Vol. 3 (nº5): pp. 15-18, 1989.
- WEICK, K. Objectives of physical education expressed as needs by university students. In: *The Research Quarterly*, Vol. 46 (nº3): pp. 385-388, 1975.

RESENHA

IMIGRAÇÃO ITALIANA E IGREJA CATÓLICA

Marcos Rezende*

O iluminismo, o liberalismo, os nacionalismos, e as revoluções burguesas em grande parte marcam o fim do antigo regime e o surgimento de uma nova ordem burguesa liberal que em suas muitas variantes e afinidades com o lucro se mantém até os dias atuais. Como todo processo histórico o Ancien regime não acabou de um instante para o outro e as transformações observaram critérios de peculiaridades locais. Também na esfera do tempo cronológico as mudanças chegaram mais cedo em alguns lugares, como a Inglaterra, ou mais tarde, como a Itália e a Alemanha, tardiamente unificadas.

As forças do Ancien regime demoraram para ceder e, em alguns casos, como o da Igreja católica, buscaram a composição possível com a nova realidade do Estado burguês. Este processo de marchas e contra marchas encontra reflexos na periferia como nas transformações pelas quais está passando o Brasil na transição da ordem escravocrata para o trabalho livre.

Também a Igreja católica está no centro do turbilhão pelo qual transita o mundo no século XIX. Encara o liberalismo e o chamado mundo moderno com desconfiança. As decisões democráticas, a República, a maçonaria, o proletariado indócil diante de suas precárias condições socioeconômicas, tecnologias que fazem a passagem da produção artesanal para a maquinofaturada e novos costumes confrontam com sua tradição, dogmas e afinidades com o Estado monárquico. Tudo isto sem contar os protestantes, que incorporaram à sua doutrina muitos princípios da nova economia que tanto agradava a burguesia liberal.

Parece muito difícil encontrar pontos de coesão em todo este conjunto de modificações pelas quais passa o mundo. É esta a proposta de *Anarquismo, Estado e pastoral do imigrante*. O autor encontra na imigração italiana para o Brasil um dos muitos pontos de choque e acordo das forças que se digladiam no cenário mundial. Uma Igreja católica que quer impor o ultramontanismo e a romanização em um império agroexportador com uma nascente burguesia agrária liberal nos limites dos seus interesses.

No outro extremo, encontra-se a filosofia anarquista que chega ao Brasil junto com os contingentes de imigrantes. O anarquismo é, a um só tempo, anticlerical, antiliberal e contra o Estado. Os acratas sintetizam as insatisfações de todos os grupos excluídos da nascente ordem burguesa baseada na acumulação e apropriação do trabalho pela via da mais-valia.

No fogo cruzado do choque destas forças está o imigrante, em torno do qual se dá a disputa religiosa, econômica, nacionalista e de exercício do poder. Como corolário síntese

* Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Guaxupé.

de tudo, um escândalo : O caso Idalina. Cada uma dessas forças se revela no caso de uma pequena órfã estuprada e morta em um educandário sob a responsabilidade de padres Scalabrianos, a ponta de lança do ultramontanismo no Brasil, colocando em xeque a pastoral do imigrante e, em última análise, a tentativa de moralizar o clero brasileiro e a sociedade segundo princípios romanizados.

A revolução industrial e a mecanização agrícola criaram uma nova classe , o proletariado em situação miserável e um grande contingente de deserdados. É um grande problema social e político para a burguesia industrial.

O operariado se movimenta com greves, o cartismo inglês, com o socialismo utópico, o anarquismo e o Manifesto Comunista denuncia uma luta de classes indesejável para a burguesia receosa das massas urbanas.

Como resposta para esse problema a imigração se torna a solução ideal para livrar a Europa da pressão social. A Itália unificada é uma das expressões dessa tensão social, em particular no sul do país e em algumas regiões do norte não agraciadas pelos benefícios da revolução industrial concentradora de renda. Na outra ponta está o Brasil, fazendo a transição lenta e gradual do trabalho escravo para o trabalho livre.

A primeira questão que se coloca é qual o perfil ideal do imigrante para a lavoura brasileira. A princípio a Igreja católica se coloca contra a imigração e, diante de sua inevitabilidade, apresenta o *seu* imigrante: o italiano católico, ordeiro e morigerado. O camponês italiano seria ainda mais resignado a uma suposta ordem divina que definia sua condição social. Esta resignação é fruto da secular exploração do campesinato italiano. Ao contrário, o imigrante alemão, por exemplo, teria uma conduta mais autonomista e uma ética de progresso, como a posse da terra. A posição da Igreja católica é de peso, levando-se em conta que no Brasil vigora o padroado desde a constituição de 1824, a primeira e única do império.

O parlamento brasileiro é o palco dos primeiros embates. Os parlamentares liberais queriam uma imigração de protestantes alemães ou suíços que supostamente eram superiores e adeptos do liberalismo, além de acostumados com o trabalho. O senador Nicolau Campos Vergueiro foi um dos pioneiros em trazer suíços e alemães para sua fazenda em Limeira. A Igreja católica entendia a religião como fator de identidade cultural do Brasil e os protestantes se constituiriam em “ ilhas culturais “ segregadas pelos católicos. O italiano se enquadraria na suposta identidade cultural via catolicismo.

A disputa legal apresenta muitos dos interesses em jogo. Deputados do nordeste, como Lindolfo das Neves, suspeitavam que as verbas para subvencionar a imigração privilegiariam os estados do sul e sudeste em detrimento dos estados do norte e nordeste. Os parlamentares queriam braços para o trabalho e no ranço oligárquico e latifundiário de que eram representantes, eram contra a doação de terras. Pelo trabalho árduo, teoricamente, o imigrante reuniria os recursos necessários para a aquisição de sua terra para a agricultura familiar. Esta concepção ignora sutilmente a lei da terra de 1850, em que as terras públicas deveriam ser vendidas em leilão, além de que a expansão da agricultura cafeeira aumentava o valor da terra, impedindo seu acesso a imigrantes e pobres em geral. Outra dimensão delicada se referia ao casamento de protestantes. O padroado conferia à Igreja católica a condição de igreja oficial. As demais poderiam existir no âmbito doméstico. Sendo assim inexistia o casamento civil e se existisse contrariaria o sacramento do matrimônio . Porém, o

real temor da Igreja católica era a chegada maciça de outras crenças que diminuíssem sua influência e, por conseguinte, o espaço político adquirido da representação espiritual do povo brasileiro. A revolta do Muckers no sul contribuiu para que legalmente a opção da corrente imigratória preferencial e subvencionada recaísse sobre os italianos.

Embora fosse renhida a disputa entre deputados representantes do clero e deputados ditos liberais, em um ponto concordavam: o da necessidade de controlar o imigrante e para tanto se fosse necessário se uniriam. O liberalismo brasileiro não atinge o espectro das liberdades individuais; ele termina quando afeta os interesses das oligarquias nacionais

Mas, a Igreja católica tem seus próprios problemas ao enfrentar os “erros do mundo moderno” expressos no liberalismo, nas mudanças de costumes, na maçonaria e, como decorrência do padroado, a excessiva liberdade do clero brasileiro, que desenvolveu uma “moralidade tropical” que arrepiava os princípios ultramontanos tridentinos que Roma buscava impor a toda a Igreja.

A imigração italiana controlada dentro do projeto ultramontano contribuiria para a moralização e romanização do clero brasileiro. Para tanto, foi constituída a ordem dos padres Scalabrianos para a pastoral junto a imigrantes italianos no Brasil. Este não foi também um processo pacífico. Os Scalabrianos estavam submetidos à autoridade papal e não aos bispos nacionais. Além do conflito de poder havia ainda o local. Na busca por recursos para sua manutenção e construção de igrejas e oratórios o clero local ficava em desvantagem, chegando várias vezes a reclamar para seu bispo em São Paulo. Os bispos brasileiros não viam com bons olhos as interferências da cúria romana em suas dioceses e anteviam o confronto de padres estrangeiros com os nacionais, na disputa por recursos e manutenção das paróquias. Acrescente-se a isto o projeto Scalabriano de padres italianos para italianos. Sua fé era a católica romanizada e ultramontana e sua pátria a Itália. A oligarquia brasileira quer estrangeiros assimiláveis ao Brasil e não o inverso.

O imigrante italiano tinha seus próprios sonhos de “fazer a América”. O Brasil é apresentado como um país jovem, pouco povoado, com terras sobrando e com esforço e trabalho duro era possível “fazer o Brasil”. A realidade ia se apresentar bem outra com o emigrante sendo espoliado pelos agenciadores já no ponto de partida. No Brasil, os latifundiários viam no imigrante uma espécie de escravo branco, mais produtivo, e uma mão-de-obra abundante. Criou o mecanismo de prender o imigrante à propriedade através de dívidas insaldáveis contraídas na “venda” da fazenda, que fornecia víveres a preços exorbitantes. Porém, os imigrantes trouxeram mais do que a mão-de-obra; com eles também aportou no Brasil a filosofia anarquista, anti-liberal, anticlerical e anarco-sindicalista.

A República implantou constitucionalmente a tolerância religiosa, que reforçou na Igreja católica o desejo de consolidar seus espaços e poder em uma ordem em que ela não mais era a religião oficial. Apesar desta situação, aos poucos se cria um neo-padroado tácito: o Estado, as elites e a Igreja vão buscar pontos de convergência que evitem a “desordem”, a luta das classes e a manutenção da família. Neste ponto até mesmo os positivistas, que estavam em evidência, concordavam na preservação da família como o foco da ordem geral no Estado.

A República, a despeito de seus primeiros tempos, vai se organizar em torno dos cafeicultores, que vão controlá-la no âmbito nacional, e das oligarquias, no plano estadual.

A situação pode ser resumida da seguinte forma: os cafeicultores que detêm o poder político precisam de braços. Através do controle político do Estado subvencionam a imigração. A igreja garante o padrão de controle do imigrante ainda que na sua forma ultramontana. Em síntese, é uma situação que agrada aos latifundiários, Estado e Igreja.

As disputas internas não vão comprometer o acordo maior de manutenção da ordem oligárquica conservadora. A retrospectiva histórica ajuda a compreender a mentalidade: durante o Império, temia-se uma revolta de escravos. Na República, temia-se uma revolta de imigrantes com bases anarquistas, que inviabilizasse a agroexportação; afinal, os imigrantes chegaram a constituir a metade da população de São Paulo. Nesse espectro se entende o fortalecimento da Força Pública para evitar uma revolta ou uma intervenção federal em São Paulo, que já era o Estado mais rico da federação. Nos centros urbanos as manifestações trabalhistas eram tratadas à força de tiros, cassetetes e deportações de líderes. No campo o compadrio com o coronel perde espaço para a realidade do trabalho assalariado. Porém, os coronéis não deixaram de usar jagunços para cumprir suas vontades. De resto, a política de governadores criada por Campos Salles assegurava a reprodução do sistema de poder situacionista ancorado em uma troca de favores cujo sustentáculo é o coronel local. Este controlava os votos de cabresto, que eram a base de todo sistema.

Paralelamente são as escolas católicas, autorizadas e muitas vezes subvencionadas pelo Estado, que educam os filhos da elite e para o povo faz uma síntese católico-positivista: o trabalho como a força que evita o ócio e o pecado e mantém a ordem. Como se pode observar, no que tange ao controle das massas era possível um grau elevado de entendimento, embora ocorressem pendências pontuais que não comprometiam o acordo no plano geral.

Os anarquistas encontram uma situação totalmente adversa. Além da oposição das elites, do Estado e da Igreja, também vão encontrar resistência no seio da própria comunidade a quem traziam uma proposta de organização libertária. O espaço de atuação dos anarquistas é urbano e entre os letrados no eixo Rio de Janeiro, São Paulo e Santos, acompanhando a malha ferroviária. Tinham ainda que procurar espaço em um ambiente dominado pela tradição católica e pela força da repressão dos coronéis. O clero secular nacional, ainda que rivalizando com os Scalabrianos na questão ultramontana e econômica, também antipatizava com os anarquistas devido ao seu caráter acentuadamente anticlerical. Havia ainda o ambiente escolar, dominado por escolas eclesiásticas, e as civis, que absorviam o tradicionalismo e religiosidade predominantes. Não obstante, os anarquistas faziam campanha no ambiente de trabalho, nos domicílios, instituições mutualistas, folhetins e jornais que divulgavam suas idéias. Mesmo os trabalhadores, quando os esforços paredistas eram malogrados, tendiam a julgar que o anarquismo conduzia à ruína e à deportação, uma vez que os patrões nem sempre cumpriam os acordos depois das greves.

Talvez seja interessante focar também a mentalidade desse imigrante. É católico, almeja melhores condições de vida, como “fazer a América” e voltar para o torrão pátrio em melhor situação do que quando saiu, e inserido na sociedade burguesa.

Porém, a realidade brasileira o faz lutar contra o mesmo liberalismo que o expulsou da terra natal e afrontar sua religião, que legitima a situação que o explora. São esses homens divididos, centrados em poucas regiões urbanas, analfabetos em sua maioria, querendo progredir na vida, que constituem o público alvo do anarquista politizado e

revolucionário. É em torno deste imigrante que se dá o embate dos aliados Igreja, Estado e elites versus anarquistas.

Dom Giovanni Baptista Scalabrini percebeu a necessidade de criar a pastoral do imigrante para acompanhar o católico italiano de formação ultramontana e nacionalista para o Brasil e mantê-lo fiel ao espírito tridentino. A ordem scalabrianiana foi criada tendo como padroeiro São Carlos de Borromeu, um grande expoente tridentino; daí a ordem também ser chamada de Carlista. Inicialmente foram feitas missões no interior do Brasil. Mas, o número de sacerdotes era pequeno, as distâncias longas e os fazendeiros resistentes aos missionários. Os latifundiários e brasileiros estavam acostumados com um catolicismo festivo e não sacramental.

Diante de tantas dificuldades a solução foi criar um centro irradiador da pastoral do imigrante, em São Paulo, de onde se reevangelizariam os brasileiros e o clero tendo por base o imigrante italiano. Para tanto, foi fundado o Orfanato de Artes e Ofícios Cristóvão Colombo. Seria um local sede para os Scalabrianos e ao mesmo tempo acolher meninas e meninos órfãos, entendendo por órfão aquele que perdeu o pai ou a mãe e tem um responsável legal capaz de pagar a internação. Os completamente desvalidos eram poucos. Os menores seriam educados para o trabalho manual do qual o país de tradição escravocrata era muito carente. Os menores saíam das ruas, da mendicância, para uma vida de trabalho, orações, devoções e qualificação profissional. Seriam bons católicos, trabalhadores, boas esposas e formados no credo ultramontano.

Para criar tão grandiosa obra os padres necessitariam de doações do Estado brasileiro e italiano além da oligarquia nacional. Essa dependência de benfeitores impedia aos padres denunciar as graves condições de vida do imigrante no campo sem desagradar àqueles que faziam generosas doações.

É justamente no orfanato que acontece o nebuloso caso de uma menina desaparecida e, em seguida, a acusação que a mesma foi estuprada por um padre e morta por outro. No bojo desta acusação outras viriam de abuso contra menores atingindo a figura do padre Faustino Consoni, superior da ordem. É o caso Idalina.

O jornal anarquista e anticlerical “A Lanterna” e outras folhas de mesmo cunho popularizam o caso denunciando a prática do clero italiano, distante de suas pregações. Inicia-se um longo processo de desmentidos e até o financiamento e apoio a um órgão de imprensa para defender os interesses eclesiásticos: a “Gazeta da Tarde”. O Caso ganhou as ruas provocando inclusive manifestações para apurar o crime, apoiadas até mesmo por não anarquistas. A presidência da república ignorou o caso, como o presidente do Estado de São Paulo. A polícia preferiu reprimir os manifestantes e a imprensa de “baderneiros”. O inquérito privilegiou a versão dos acusados até que o caso prescreveu legalmente.

O caso Idalina é a face visível de uma grande disputa em que o imigrante é um dos peões de um grande xadrez.

A oligarquia agrária quer um imigrante dócil, ordeiro e morigerado para ser explorado em um Estado de liberalismo limitado aos interesses das elites. Os anarquistas querem o imigrante para um projeto revolucionário contra o liberalismo, o Estado, a Igreja católica e as formas de dominação social e econômica. A Igreja católica quer manter sua influência e poder através do controle do imigrante contra o protestante, o maçom, o anarquista e o mundo moderno. Ao mesmo tempo tem um projeto de restauração da cristandade com base

em princípios ultramontanos e romanizados.

A pequena Idalina e seu drama pessoal serviu para demonstrar as armas de todas essas forças que se organizaram em torno da disputa pelo imigrante e se antagonizavam na Europa. Que as forças burguesas estão dispostas a se unir na defesa maior de seus interesses. A pergunta “Onde está Idalina?” é singela e ponto de partida para um universo de interesses que tem como pano de fundo o imigrante italiano. Embora o assunto imigração italiana tenha sido muito estudado, o livro *Anarquismo, Estado e pastoral do imigrante* acrescenta novas facetas e amplia a sua compreensão.

BIBLIOGRAFIA

SOUZA, Wlaumir Doniseti de. *Anarquismo, Estado e pastoral do imigrante*. Das disputas ideológicas pelo imigrante aos limites da ordem: o caso Idalina. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAL

A revista PLURES – Humanidades, da Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Universitário Moura Lacerda, tem por objetivo publicar os trabalhos do corpo discente e docente, aceitando originais também de outros colaboradores e instituições de pesquisa, das áreas de Educação, Humanidades e Ciências Sociais.

As colaborações deverão ser inéditas, salvo decisão contrária do Conselho Editorial, e serão publicados trabalhos no formato de artigos, resenhas, ensaios e traduções; estas deverão ser sobre artigos ou livros publicados nos últimos quatro anos, no máximo.

Os textos deverão ser apresentados em disquete (Word ou compatível) e acompanhados de duas cópias impressas, fiéis ao conteúdo do disquete, em língua portuguesa, com a seguinte estrutura: título, autor(es), identificação do(s) autor(es), resumo e cinco unitermos (palavras-chave) no início do texto, além do abstract e key-words (resumo e cinco unitermos (palavras-chave) em inglês). A bibliografia deverá constar no final. Os originais poderão ser de até 20 laudas, sendo: espaço de 1,5 (entre as linhas), letras em *Times New Roman*, nº 12 (doze).

Subtítulos, notas de rodapé e outras quebras do texto devem ser evitados. Todavia, as notas que se fizerem necessárias serão realizadas em rodapé e suas remissões devem ser por números.

As citações deverão ser feitas no corpo do texto. O autor será citado entre parênteses, através do sobrenome, separado por vírgula do ano de publicação; se for necessário apresentar a página, será igualmente separada por vírgula e precedida por p., como, por exemplo: (Souza, 1997) ou (Souza, 1997, p.33).

As citações de um mesmo autor de diferentes obras, publicadas no mesmo ano, serão diferenciadas por letras. Exemplo: (Gonçalves, 1996); (Gonçalves, 1996a).

A reprodução das colaborações, publicadas pela Revista da Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação, em outros periódicos, deverá ter a autorização expressa da Comissão Editorial, devendo ser citada a mesma permissão.

As Referências Bibliográficas adequar-se-ão aos seguintes modelos:

* Livros e similares

BLOCH, Marc. *Os reis taumaturgos*. SP: Companhia das Letras, 1993.

* **Capítulos de livros e similares**

GIDDENS, Anthony. *O amor romântico e outras ligações*. In: *A transformação da intimidade*. SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

* **Dissertações e Teses**

MANOEL, Ivan A. *Igreja e educação feminina: Os colégios das Irmãs de São José de Chamberry (1859-1919)*. SP, 1988. Tese (Doutorado em História) – FFLCH, Universidade de São Paulo.

* **Artigos de periódicos**

MALATIAN, Teresa M. O Centro de Documentação e Memória da UNESP: uma experiência com arquivos universitários. In: *Estudos de História*, Franca. Vol. 2 (nº1): pp.9-17, 1995.

As informações, conceitos e exatidão das referências bibliográficas, emitidos nos trabalhos, são de responsabilidade dos autores. Os trabalhos que não se adequarem às normas serão encaminhados para revisão, segundo parecer da Comissão Editorial.

O Centro Universitário Moura Lacerda agradece a Wlaumir Doniseti de Souza por ter realizado esta atividade, como voluntário, sem qualquer tipo de vencimentos ou vínculo empregatício.

Sobre o Volume

Formato: 310 x 210

Lombada: 9 mm

Papel: Off Set 75g

Capa: Supremo 300g

Impressão

Complexo Gráfico Villimpress