

dialogia@uninove.br  
www.uninove.br/revistadialogia

# Dialogia

Revista científica do Programa de Mestrado  
em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE

ISSN impresso: 1677-1303  
ISSN eletrônico: 1983-9294

<b>Dialogia</b>	São Paulo	n. 25	jan./abr.	p. 1-196	2017
-----------------	-----------	-------	-----------	----------	------

**UNINOVE**  
  
Universidade Nove de Julho  
www.uninove.br

# Dialogia

dialogia@uninove.br  
www.uninove.br/revistadialogia

## Endereço para correspondência

Av. Francisco Matarazzo, 612, Prédio A, 1º andar.  
Água Branca, 05001-100 São Paulo, SP – Brasil  
Fone: 55 (11) 3665-9366

## Afiliada

Abec – Associação Brasileira de Editores Científicos  
www.abecbrasil.org.br

## Membro

Clasco – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais. <http://www.clasco.org>

Fepae – Fórum dos Editores de Periódicos da Área da Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped

## Bases indexadoras

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação - MEC/INEP.  
<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/>

CREDI – Centro de Recursos Digitais da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI).  
<http://oei.org.br/principal.php>

DOAJ – Directory of Open Access Journals.  
<https://doaj.org/toc/1983-9294>

EBSCO – Academic Databases for Colleges and Universities. <https://www.ebscohost.com/academ>

ERIH PLUS – Índice Europeu de Referência para as Humanidades (ERIH PLUS).  
<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/periodical/info?id=485776>

IREISIE – Base de datos sobre Educación – IISUE, UNAM

Latindex – Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. <http://www.latindex.unam.mx>

OAJI – <http://oaji.net/journal-detail.html?number=4613>

REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico. <https://www.redib.org/>

ROAD – Directory of Open Access Scholarly Resources.  
<http://road.isn.org/issn/1983-9278-eccos-revista-cientifica#V2hHmy25cdV>

Universidade Nove de Julho

Reitoria: Eduardo Storópoli

Pró-Reitoria Acadêmica: Maria Cristina B. Storópoli

Pró-Reitoria Administrativa: Jean Anastase Tzortzis

Pró-Reitorias de *campus*: Claudio Ramacciotti

Diretoria de Pesquisa: João Carlos Ferrari Corrêa

Diretoria do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE): Jason Ferreira Mafra

**UNINOVE**  
Universidade Nove de Julho  
[www.uninove.br](http://www.uninove.br)

*Dialogia* é uma publicação científica trimestral do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) que se propõe a debater e divulgar os temas relativos às práticas educacionais e ao pensamento pedagógico, especialmente os que resultam das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nacionais e estrangeiros. Os seus destinatários são, prioritariamente, professores, pesquisadores, estudantes e todo o público que, direta ou indiretamente, mantém interesse nas questões educacionais.

*Dialogia is a quarterly scientific publication of the Master's Degree Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) that proposes to discuss and to become known the themes concerning educational practices and pedagogical thinking specially those that result from researches carried out within the post-graduation nationals and foreign stricto sensu programs. Their receivers are primarily teachers, researchers, students and all kind of public that, directly or indirectly, keeps interest in educational issues.*

D536 Dialogia. - N. 0 (2001) - São Paulo : Universidade Nove de Julho (Uninove), n. 25, 2017. 22,5 cm.

Semestral.  
ISSN 1677-1303 (impresso)  
1983-9294 (eletrônico)

1. Educação - Periódicos. I.  
Universidade Nove de Julho.

CDD 370.5

Esta publicação também está disponível em formato eletrônico no portal Uninove: [www.uninove.br/publicacoes](http://www.uninove.br/publicacoes) e no Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) [www.uninove.br/revistadialogia](http://www.uninove.br/revistadialogia).

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabiliza pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, os quais são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

---

### Comissão Editorial

Ana Maria Haddad Baptista  
Jason Ferreira Mafra  
Patrícia Bioto-Cavalcanti (editora)  
Rosemary Roggero (editora)

### Conselho Editorial

Adriana Salete Loss – Universidade Federal da Fronteira Sul [Brasil]  
Afonso Celso Scocuglia – Universidade Federal da Paraíba [Brasil]  
Ana Luisa Janeira – Universidade de Lisboa [Portugal]  
Antônio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias [Portugal]  
Carlos Bauer – Universidade Nove de Julho [Brasil]  
Carlos Rodrigues Brandão – Universidade Estadual de Campinas [Brasil]  
Celso de Rui Beisiegel – Universidade de São Paulo [Brasil]  
Cleiton de Oliveira – Universidade Metodista de Piracicaba [Brasil]  
Daniel Carseglia – Universidad Nacional de Quilmes [Argentina]  
Edgar Pereira Coelho – Universidade Federal de Viçosa [Brasil]  
Genoio Bordignon – Universidade de Brasília [Brasil]  
Guillermo Williamson – Universidade La Frontera [Chile]  
João Cardoso Palma – Universidade Estadual Paulista [Brasil]  
José Amilcar de Carvalho Coelho – Universidade Nova de Lisboa [Portugal]  
Luciana P. Marques – Universidade Federal de Juiz de Fora [Brasil]  
Luiza Cortesão – Universidade do Porto [Portugal]  
Manuela Guilherme – Universidade de Coimbra [Portugal]  
Marcella Milana – Universidade de Copenhagen [Dinamarca]  
Maria Stela Santos Graciani – Pontifícia Universidade Católica-SP [Brasil]  
Miguel Escobar Guerrero – Universidad Nacional Autónoma de México [México]  
Nilce da Silva – Universidade de São Paulo [Brasil]  
Patrícia J. Grandino – Universidade de São Paulo-Leste [Brasil]  
Peter Lownds – Paulo Freire Institute [EUA]  
Ramon Moncada – Corporación Región [Colômbia]  
Ubiratan D’Ambrósio – Universidade de São Paulo [Brasil]  
Walter E. Garcia – Instituto Paulo Freire [Brasil]

### Equipe técnica

Analista editorial Juliana Cezario  
Projeto gráfico e diagramação João Ricardo M. Oliveira

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE  
Dispõe-se ao intercâmbio com instituições e publicações afins.  
• Intercambio deseó; • Échange désiré; • Exchange desired

---

---

# Sumário / Contents

## Editorial / Editor's note

- Metodologias inovadoras na educação básica ..... 9  
Patrícia Bioto-Cavalcanti e Rosemary Roggero

## Entrevista / Interview

- Os Centros Educacionais Unificados: uma proposta educacional integradora ..... 17  
Entrevista com a professora  
Maria Aparecida Perez

## Dossiê Temático: Metodologias inovadoras na Educação Básica / Thematic dossier: Innovative methodologies on Basic Education

- Casa Redonda: arte, sustentabilidade e educação ..... 29  
*Casa Redonda: art, sustainability and education*  
Gabriela de Moraes Damé  
Paulo Renato Viegas Damé  
Fábio Machado Pinto

- Concepciones reformistas en torno a las funciones de la educación primaria rural  
Argentina (1930-1960) ..... 43  
*Reformist conceptions about the functions of the elementary rural Argentine education (1930-1960)*  
*Concepções reformistas sobre as funções da educação primaria Argentina rural (1930-1960)*  
Adrián Ascolani

- Multiculturalismo: polissemia e perspectivas na Educação e Educação Física ..... 69  
*Multiculturalism: polysemy and perspectives in education and Physical Education*  
Pedro Xavier Russo Bonetto  
Marcos Garcia Neira

- Nas curvas do tempo: um encontro entre infância e filosofia ..... 83  
*In the curves of time: a meeting between childhood and philosophy*  
Caroline Trapp de Queiroz

- Une culture «contre» l'autre: les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution  
scolaire d'Etat? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir ..... 99  
*Uma cultura «contra» a outra: as ideias da educação nova dissolvidas na  
instituição escolar do Estado? Em torno da democratização do acesso ao saber*  
André D. ROBERT

## Artigos / Articles

- Intenções políticas na educação: possibilidades de cidadania nacional  
e europeia em Portugal ..... 119  
*Political intentions in education: possibilities of national and European citizenship in Portugal*  
Sara Pinheiro  
Eunice Macedo  
Helena Costa Araújo

---

As políticas públicas educacionais na formação de professores: avanços e recuos.....	133
<i>Public policies education at teacher training: advances and setbacks</i>	
Givanildo da Silva	
Alex Vieira da Silva	
Inalda Maria dos Santos	
Eleição de dirigentes escolares em Jaguarão (RS): corporificando a palavra pelo exemplo....	153
<i>Election of school leaders in Jaguarão (RS): embodying the word by the example</i>	
Lucas da Silva Martinez	
Ana Cristina da S. Rodrigues	
Juliana Brandão Machado	
O ensino de ciências naturais para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental .....	167
<i>The natural science teaching for kindergarten and the early years of basic education</i>	
Raquel Sanzovo Pires de Campos	
Luciana Maria Lunardi Campos	

## Resenhas / Reviews

<i>Compliance como boa prática de gestão no ensino superior privado,</i> de Daniel Cavalcante Silva e José Roberto Covac .....	181
Patrícia Ribeiro Costa	
Acir Mário Karwoski	
<i>Destino: educação – escolas inovadoras,</i> de Anna Penido et al. ....	185
Aline Sarmento Coura Rocha	

## Instruções para os autores / Instructions for authors

Orientações para submissão de trabalhos à revista <i>Dialogia</i> .....	191
<i>Paper submission guidelines – Dialogia journal</i>	

dialogia  
logia  
dia

---

# EDITORIAL

*/ EDITOR'S NOTE*

---

# Metodologias inovadoras na educação básica

Temos atuado como editoras da Revista Dialogia desde o ano de 2015. Abrimos nossa participação na editoria com o número 21, cujo dossiê tratou de Pesquisa e Intervenção na Educação Básica Brasileira, com foco nas experiências nos mestrados profissionais em educação, no Brasil. No número seguinte, o 22, o dossiê temático versou sobre Gestão na Educação Básica: regulação, avaliação, currículo, qualidade e práticas. Como periódico acadêmico do Programa de Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da UNINOVE, nos pareceu, a nós editoras, à direção do Programa, e ao Conselho da Revista, que estes eram temas importantes, condizentes com a natureza do trabalho desenvolvido no referido programa e que repercutiam em outras instituições nacionais e internacionais de ensino, pesquisa e extensão. Tal visão confirmou-se pelas diversas e ricas contribuições que chegaram à Dialogia e que compuseram os números 21 e 22, não só para os dossiês, mas para as seções de artigos, resenhas e pelas entrevistas realizadas.

Dando prosseguimento ao desejo de trazer à baila discussões relacionadas à contemporaneidade da educação básica brasileira, tivemos no ano de 2016, dois números – 23 e 24 – dedicados, em seus dossiês, à questão do Ensino Médio: diagnósticos, desafios e propostas. A decisão de dedicar dois números da revista a essa discussão não se deu ao acaso. No percurso de elaboração do número 23, as proposições políticas do governo do estado de São Paulo e, logo em seguida, as do governo federal fizeram-nos ver que as reações e o aquecimento dos debates em torno dessa temática constituir-se-ia relevante rol de questões a serem debatidas, no âmbito da educação básica, percepção que se confirmou no grande número de artigos que recebemos sobre a questão. Assim, decidimos dar encaminhamento ao debate nos dois números produzidos naquele ano.

Para fechar esta etapa de trabalho da equipe editorial, definimos o dossiê do número 25, que abre o ano de 2017, com o tema *Metodologias inovadoras na educação básica*, de modo que pudéssemos compormos uma abordagem que refletisse sobre as possibilidades conceituais e metodológicas que vem se constituindo na educação básica regular, frente aos inúmeros desafios que se colocam frente às indagações relativas ao currículo, bem como aos sentidos e significados que os conteúdos tratados nas escolas revelam para estudantes e educadores.

Intelectuais, sistemas de ensino, educadores e escolas ao redor do mundo têm se posicionado no sentido de contribuir para a edificação de propostas educativas que afirmem uma posição inovadora em meio a uma grande massa de discursos e de projetos pedagógicos.

São pessoas e instituições que têm levado à frente propostas no âmbito das metodologias de ensino, de aprendizagem e de gestão, alternativas que sinalizam outras possibilidades humanas, para além da mera adaptação ou reprodução social, instituindo novas perspectivas de formação, em prol da humanidade e contra toda opressão e barbárie.

Em entrevista à *Dialogia*, intitulada “Os Centros Educacionais Unificados: uma proposta educacional integradora”, a professora Maria Aparecida Perez, aborda o histórico, **da concepção à implantação, bem como os fundamentos epistemológicos** desse equipamento educacional, enfatizando seu caráter pedagógico e social, voltado à gestão democrática, já que além de ser escola, o CEU se amplia em direção à comunidade com atividades artístico-culturais e esportivas, entre outras, estimulando a sociedade à participação e à integração.

Nessa direção, abre o dossiê, o artigo de Gabriela de Moraes Damé, Paulo Renato Viegas Damé e Fábio Machado Pinto, *Casa Redonda: arte, sustentabilidade e educação*, que narra a experiência de construção de uma casa de terra, no contexto da realidade rural, utilizando-se de princípios colaborativos, de acordo com a chamada sustentabilidade radical. Por meio da modalidade de construção escolhida, que dialoga com as tradições culturais e com as novas tecnologias, os autores potencializam a reflexão sobre as relações entre a arte contemporânea e o território rural e também sobre as dinâmicas sociais e culturais desses territórios. O projeto intitulado Casa Redonda, funciona como um dispositivo que possibilita a troca de saberes e simultaneidades afetivas, por meio de encontros, entre indivíduos urbanos e rurais, proporcionando a ressignificação das práticas, territórios e subjetividades – no que reside sua identidade educativa.

Ainda focalizando os processos que consideram a territorialidade, as identidades e as culturas rurais, o artigo do argentino Adrián Escolani, *Concepciones reformistas en torno a las funciones de la educación primaria rural argentina (1930-1960)* (Concepções reformistas sobre as funções da educação primária argentina, de 1930 a 1950), discute as diversas funções que essa educação tem desempenhado: alfabetizar, inculcar valores para a socialização da infância e preparação para o ensino médio profissionalizante. Escolani disserta sobre as

diversas propostas de mudança educativa nessa modalidade de ensino que combinaram estratégias e instrumentos de renovação pedagógica com fundamentos espiritualistas e objetivos utilitários. Ao final, o autor afirma que a educação rural se constituiu como território de manifestação da diversidade de discursos e práticas, cujo conhecimento vem enriquecendo a compreensão do fenômeno da renovação educacional no país, desde a crise de 1930 até o final dos anos 50.

Em *Multiculturalismo: polissemia e perspectivas na Educação e Educação Física*, Pedro Xavier Russo Bonetto e Marcos Garcia Neira discutem dois temas que, segundo os autores observam, fazem-se recorrentes no contexto social contemporâneo, já indicados no título: diversidade cultural e multiculturalismo. Os sentidos presentes nos discursos que assumem tais termos têm encontrado certa centralidade no debate acadêmico, porém sem aprofundamento teórico no que tange suas diferentes propostas, o que leva a uma problematização relevante, a saber: Qual abordagem de multiculturalismo adotar? O que propõem diferentes pensadores sobre a educação multicultural? E no âmbito da Educação Física, quais as contribuições desse campo teórico-político? O artigo enfrenta essas questões, defendendo o chamado multiculturalismo crítico como vertente mais adequada para os projetos pedagógicos preocupados com a aceitação e o reconhecimento de pessoas e grupos marcados por condições de diferença.

Caroline Trapp de Queiroz, em seu artigo intitulado *Nas curvas do tempo: um encontro entre infância e Filosofia*, discute uma experiência com crianças, em que foi discutido o conceito de tempo. O propósito para este artigo, em específico, foi identificar aproximações entre as ideias que as crianças construíram sobre o tempo e as concepções de tempo de alguns filósofos cujas abordagens são recorrentes em pesquisas que se debruçam sobre essa temática: Heráclito, Platão, Aristóteles e Agostinho. Em diálogo com eles, são destacados três eixos encontrados nas conversas com as crianças: movimento e mudança, lugar da alma na relação com o tempo e o ser do tempo. Estes eixos emergiram ao término dos encontros, como um achado possibilitado pelo próprio processo de pesquisa, que a autora analisa.

Fechando o dossiê, temos o artigo de André Robert, intitulado *Une culture « contre » l'autre : les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'Etat? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir* (Uma cultura “contra” a outra: as ideias da educação nova dissolvidas na instituição escolar do Estado? Em torno da democratização do acesso ao saber). Este artigo

propõe-se rever a oposição habitual entre a instituição escolar do Estado e a atual educação nova, que tem sido considerada mais preocupada com a formação completa do aluno do que com a valorização do saber intelectual. Sem proibir o olhar para fora das fronteiras da França, o artigo tem como objetivo estudar a questão, principalmente, no que se refere ao caso francês, durante o século 20 e na delimitação em torno do problema da democratização do acesso aos diferentes tipos do saber. O que o autor considera como mais relevante nessa temática são, em especial, as zonas cinzentas, os pontos de cruzamentos eventuais, as fronteiras um pouco indefinidas, onde as duas culturas educativas e pedagógicas puderam ser levadas a se cruzar, dentro da própria instituição escolar pública e, igualmente, na pessoa de alguns pedagogos que exigem a educação nova (Gal, Monod, Meirieu por exemplo). O artigo examina, então, por meio de alguns momentos reveladores, incluindo o período realmente contemporâneo (com o exemplo dos trabalhos pessoais enquadrados – TPE), e por meio de algumas personalidades mediadoras (os passadores) a maneira pela qual as ideias novas têm podido questionar e fazer evoluir a escola pública estatal e suas práticas. A questão central é saber se essas ideias novas não se tornam insípidas logo que entram na instituição; se elas não acabam dissolvidas na mesma, perdendo o seu senso original.

Na seção artigos, o texto de Sara Pinheiro, Eunice Macedo e Helena Costa Araújo, cujo título é *Intenções políticas na educação: possibilidades de cidadania nacional e europeia em Portugal*, traz mais uma discussão provinda do debate educacional internacional. As autoras inserem sua argumentação no debate sobre cidadania nacional e europeia. Entendem que a relação desse tema com a educação se assenta numa lógica interativa, supostamente direcionada à partilha de perspectivas, já que, ao nível político, incentiva-se o respeito e a aceitação da diversidade na busca de uma União Europeia unida na sua pluralidade cultural. Pensando numa cidadania ativa, com voz e participação, este artigo cruza documentos portugueses e da União Europeia com dados de observação e de um grupo focal (GF), questionando a articulação entre as intenções políticas nestes documentos e a possibilidade de efetivação prática de suas propostas para os jovens, nos quotidianos escolares. A pesquisa empírica que sustenta a argumentação produzida nesse artigo foi desenvolvida com jovens entre 15 e 25 anos, que frequentavam a Escola Quotidianos de Profissionalização, no Norte de Portugal.

Em *As políticas públicas educacionais na formação de professores: avanços e recuos*, Givanildo da Silva, Alex Vieira da Silva e Inalda Maria dos

Santos, refletem sobre a formação de professores, no cenário das políticas públicas educacionais, com ênfase na análise do PNE (2014-2024) – especificamente, as metas 15, 16, 17 e 18 –, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN). Como resultado dessa reflexão, indicam que o PNE (2014-2024) e as DCN são instrumentos relevantes para a concretização de políticas de formação inicial e continuada para os professores, necessitando, entretanto, de uma articulação dos diferentes entes da federação nesse âmbito, para que possam efetivar-se.

Lucas da Silva Martinez, Ana Cristina da S. Rodrigues e Juliana Brandão Machado discutem a *Eleição de dirigentes escolares em Jaguarão (RS): corporificando a palavra pelo exemplo*. Este artigo surge em razão da atuação do Conselho Municipal de Educação (CME) de Jaguarão (RS) no processo de eleição de dirigentes escolares. O objetivo dos autores é contextualizar e discutir a eleição de diretores no município de Jaguarão, compreendendo o processo a partir dos conceitos de participação e de democratização. O trabalho foi construído a partir da experiência junto ao CME e também por meio de análise documental do Livro de Atas do mesmo. Os dados analisados constituíram-se como descrição do processo, a partir dos registros em diário dos pesquisadores e permitem a argumentação teórico-bibliográfica que se desenvolve. Como conclusão, o texto aponta que a eleição direta não pode ser o fim, mas sim, o início da democracia na escola: mais do que o voto, é preciso criar condições para efetivar a participação.

Encerrando a seção de artigos artigos, *O ensino de ciências naturais para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental*, de Raquel Sanzovo Pires de Campos e Luciana Maria Lunardi Campos. As autoras discutem o ensino de Ciências Naturais para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de um breve histórico do ensino de Ciências, desde a década de 1980, nesse período escolar. Também expõem especificidades de práticas de ensino e, indicam algumas características relacionadas ao desenvolvimento das crianças, neste período, discutindo a função mediadora do pedagogo que atua no ensino de Ciências.

Para finalizar o número, Patrícia Ribeiro Costa e Acir Mário Karwoski resenham o livro *Compliance como boa prática de gestão de instituições de educação superior*, de autoria de José Roberto Covac e Daniel Cavalcante Silva; e Aline Sarmento Coura Rocha, resenha o livro de Anna Penido et al, *Destino: educação – escolas inovadoras*.

Com este número, encerramos nossa participação na editoria de cinco números de *Dialogia*, ao tempo em que o periódico passa a ser quadrimestral e que assumem a editoria daqui em diante, Ana Maria Haddad Baptista e Márcia Fusaro, colegas que darão continuidade à proposta de melhoria contínua desta revista.

Desejamos a todos uma ótima leitura!

**Patrícia Bioto-Cavalcanti e Rosemary Roggero**  
Editoras

dialogia

---

**ENTREVISTA**  
*/ INTERVIEW*



## Os Centros Educaionais Unificados: uma proposta educacional integradora



### Entrevista com a professora Maria Aparecida Perez

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1981) e doutorado em Pedagogia Social pela Universidade de Siegen (2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia da educação, CEU's – São Paulo, apropriação do território e educação, pertencimento e orçamento público.

*Dialogia:* Como se deu o processo de criação dos CEUs e em que medida ele se assenta em fundamentos da Pedagogia Social, da qual a senhora é estudiosa?

*Maria Aparecida Perez:* No primeiro ano do governo, foi feita uma pesquisa para subsidiar o Plano Diretor e verificou-se a falta de equipamentos culturais e desportivos na periferia, além da falta de vagas no ensino fundamental. Também havia os três turnos diurnos. O Centro Educacional Unificado (CEU) foi concebido com o objetivo de responder às demandas apresentadas.

O projeto CEU, da concepção pedagógica à concepção arquitetônica, da escolha dos terrenos a seu pleno funcionamento, contou com o envolvimento de muitos profissionais, de todas as áreas da prefeitura – Educação, Obras e Infraestrutura Urbana, Habitação, Transportes, Abastecimento, Negócios Jurídicos, Comunicação, Cultura, Esportes, Saúde, Governo Eletrônico, Tecnologia da Informação e

Finanças. Enfim todas as secretarias se envolveram, algumas mais outras menos, de acordo com sua missão institucional.

Envolveu a comunidade, não apenas a comunidade escolar, mas por meio do Orçamento Participativo, a população foi envolvida na escolha dos terrenos, na elaboração do projeto arquitetônico, no acompanhamento das obras, na organização das inaugurações e no planejamento das atividades, no debate do regimento e na forma de estruturação organizativa dos CEUs.

Além de reunir numa mesma área institucional os principais equipamentos urbanos destinados à formação educacional e cultural do cidadão, o conceito arquitetônico do projeto deveria oferecer condições para se tornar um lugar público de encontro, onde pudessem ocorrer tanto atividades educacionais quanto festas comunitárias, jogos esportivos, apresentações musicais, teatrais, exposições, etc., bem como as mobilizações pela garantia de direitos, com reuniões e assembleias do bairro, das associações, da comunidade.

Os CEUs representaram a materialização de uma política pública municipal integrada, que visava promover, entre outros objetivos, a “garantia dos direitos constitucionais de acesso aos bens e serviços socialmente produzidos como educação, lazer, esporte e cultura”, sendo concebidos como espaço de reflexão, estudos e construção conjunta de conhecimento, incluindo condições físicas e políticas para receber e considerar a cultura da comunidade e irradiar outras formas de manifestações culturais. Pensados também como um espaço que permitisse a construção individual e coletiva da ação pedagógica, os Centros deveriam, ao mesmo tempo, ser um espaço de participação e organização dos diferentes segmentos e movimentos sociais.

Pensar na Pedagogia Social é pensar para além da oferta de vagas, é pensar na inclusão, na participação, na identidade e no exercício da cidadania. Pensar o CEU significou oferecer espaços privilegiados para reflexão e construção conjunta de conhecimentos, espaços propícios à apropriação das mais variadas formas de manifestações culturais pela comunidade, favorecendo, ao mesmo tempo, a organização de diferentes movimentos e segmentos sociais. Significou o entrelaçamento da escola pública com o desenvolvimento comunitário.

Foi nesse contexto que se elaborou o programa particular do CEU. Era necessário considerar mais do que ampliação da jornada escolar, pensando na possibilidade de trabalhar todas as áreas do conhecimento em diversos locais, horários e situações, no sentido de favorecer a compreensão dos conteúdos curriculares trabalhados

em sala de aula, não só fortalecendo o processo ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, articulando estas atividades intraclasse com outras que envolvessem mais do que as turmas de alunos e seus professores. Isto implicava e ainda implica rever a fragmentação do tempo e dos espaços escolares, do currículo em relação às atividades lúdicas e pedagógicas, ao cuidado e à educação e aos conteúdos por área do conhecimento e da disciplina, para que houvesse recuperação do significado e do sentido desses saberes por meio de sua articulação com o mundo – lúdico e condições de vida – das crianças e dos membros da comunidade, incluídos entre eles os próprios agentes educativos: gestores, coordenadores, professores e servidores da escola.

Acredito que ao longo do processo – concepção e implantação – foi se constituindo um sentimento de pertencimento, fundamental para garantir a participação da comunidade.

***Dialogia:*** Quais os principais elementos de diferenciação desse modelo de escola, em relação ao modelo convencional? Quais são as concepções de homem, mundo, conhecimento, sociedade, alunos e professores?

***MAP:*** Sobre o modelo de escola, como dito anteriormente, o CEU não pode ser visto como algo alheio à rede municipal, mas entendido como um pólo, como um centro articulador de uma rede das unidades escolares próximas a ele. A Praça de Equipamentos públicos, pensada por Anísio Teixeira, foi a fonte inspiradora do projeto arquitetônico. A proposta pedagógica deveria promover o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, rompendo com o planejamento fragmentado, contribuindo para a compreensão de conceitos, atitudes, valores e conhecimento, construindo um currículo integrado e articulado, em todas as áreas de conhecimento e em todos os níveis de ensino.

Por contemplar várias áreas do conhecimento, o espaço também deveria servir como um articulador da rede de proteção social. Embora as escolas tentem se articular no território, o CEU pode apoiar a implementação da rede, porque tem espaços a ofertar diferentes da escola regular que somente pode ser ocupada para outras atividades quando não há aulas. Na elaboração do projeto, lembramos muito do Projeto Escola Aberta que começou no primeiro governo do PT, em que a escola só era plenamente utilizada pela comunidade aos finais de semana. O CEU permite esta integração durante a semana toda.

As diretrizes eram:

I. Propiciar o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens – com a oferta de espaços que propiciassem a vivência com projetos diferentes e ambientes diferentes da sala de aula. Um espaço que permitisse experimentar várias linguagens culturais (teatro, estúdios, biblioteca, telecentro) e a prática de esportes (quodras, ginásio, piscinas, espaço para caminhar). Um local de encontro com os amigos.

II. Ser um polo de desenvolvimento da comunidade – promovendo a integração das experiências culturais da população, assumindo funções de organização e articulação, no que se refere aos projetos sociais e às ações de interesse local. Um espaço comunitário.

III. Ser um Polo de inovação de experiências educacionais – promovendo o desenvolvimento de experiências educativas inovadoras, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, atuando como o centro de uma rede com as demais unidades próximas a ele, para explorar a educação popular, integrar ações pedagógicas que não fossem as de escolarização. Integrar escolas, instituições de ensino e organizações interessadas em debater e adequar as experiências educativas a outros contextos que não a sala de aula.

Como centro de referência, deveria se articular com instituições públicas e privadas que promovessem ações educativas, visando estimular o intercâmbio e a divulgação das ações. Para tanto, foram necessários dois movimentos: atrair para o interior da unidade as experiências e os movimentos que estavam presentes no território; e oferecer experiências significativas à comunidade, considerando como ponto de partida o conhecimento da cultura local.

Aos poucos, foi tomando forma a ideia de se criar um espaço social, tendo a escola como centro.

Quanto às concepções de homem, mundo, conhecimento, sociedade, alunos e professores fazem parte da construção de uma política educacional e não de um espaço. Acima estão as diretrizes que apontavam para um espaço multifuncional para encontros pedagógicos e comunitários, que visava ampliar os espaços das outras unidades escolares com o teatro, com as piscinas etc.

Mas queríamos mais que um espaço bem equipado. Queríamos que nos CEUs, como nas outras unidades educacionais, as questões relacionadas às desigualdades econômica, sociais e culturais, como a pobreza – fossem abordadas e debatidas para não serem aceitas como causa natural para justificar a exclusão de alguns, como se não fossem produto de uma determinada organização social

e opção de desenvolvimento. Fazer esse debate é necessário para que as pessoas, principalmente os estudantes, possam compreender o que é ter sucesso ou ser bem sucedido. Esse movimento auxilia no debate da relação entre o individual versus o coletivo. É necessário conhecer criticamente suas limitações e suas possibilidades. Não bastava simplesmente democratizar o acesso, aumentando a oferta de vagas, pois, se mantido o caráter seletivo da escola, o acesso apenas adiaria os processos de exclusão social ou de inserção subordinada, como afirmou Bourdieu. O processo pedagógico deve provocar a vivência das contradições e dos conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma.

Para Freire, o homem enquanto ser histórico que propõe objetivos a serem por ele alcançados ou ultrapassados, está relacionado num contexto sociocultural e provoca mudanças nas situações por ele vivenciadas, desde que consiga analisá-las e não apenas reconhecê-las. Num primeiro momento, o homem percebe as situações, os problemas a serem enfrentados, mas não possui um distanciamento para olhar as partes que os compõem, no sentido de analisar e traçar planos para sua superação. Este é o momento denominado por Freire de consciência ingênua, que, segundo o autor, está relacionada à tomada de consciência do problema, mas sem relacioná-lo ou compreender suas causas estruturais. Nesta fase, os problemas são tomados como individuais, e assim percebidos mais como coincidências, acasos, desígnios.

Voltando a Bourdieu, era preciso estar atento ao fato de que sujeitos que ocupam posições instáveis na sociedade podem analisar as estruturas sociais e os seus movimentos por vivenciarem suas contradições. É para esses sujeitos, que vivenciam a exclusão, não apenas pela posição que ocupam na produção econômica, mas também pelas várias posições contraditórias que vão ocupando na produção de suas vidas, que os projetos educacionais deveriam ser desenhados.

Reafirmando, enquanto política educacional não há diferenças entre uma unidade escolar no CEU e uma unidade educacional isolada. O que existe ou deveria existir são Projetos Político Pedagógicos (PPP), construídos na busca de sua identidade. Como dizia Paulo Freire, é necessário “ler o mundo”, compreender o entorno da escola, seus problemas e sua cultura para dar significado à nossa ação de educador.

O CEU evidencia o currículo que se constrói nos diversos tempos e espaços, na manifestação e produção de saberes, na convivência entre as pessoas de diferentes idades e lugares. O conhecimento se constrói, portanto, para além do espaço convencional da sala de aula: no intervalo, nos pátios, nas refeições, nas salas dos

professores e professoras, e demais espaços. Currículo concebido como instrumento privilegiado de construção de identidades – que somente se constroem na relação com os outros – e de subjetividades – num contexto cultural, político e histórico. Manifesta-se na relação entre sujeitos, permeada pelo exercício do poder.

A proposta pedagógica do CEU visava ampliar o universo cultural dos educandos e da comunidade, desenvolver a sociabilidade, promover o convívio de diferentes saberes e conhecimentos por intermédio de oportunidades lúdicas, culturais e esportivas. Objetivava a promoção do convívio público (ou participação da vida pública), retirando a escola de seu inadequado isolamento: a educação se faz de forma ampla na sociedade e a educação formal não poderia continuar a ignorar este fato.

As diferenças entre o espaço formal da escola e os outros espaços educativos e comunitários não justifica um afastamento institucional entre as áreas da cultura, assistência social, esportes, saúde, entre outras. A valorização da aprendizagem de habilidades, por meio da promoção de diversas ações culturais ou esportivas que não estão presentes no currículo escolar, proporciona a aproximação do conhecimento com a ação, respondendo às demandas da vida prática e proporcionando o acesso e contato com a cultura geral.

Crianças, adolescentes, jovens, adultos que foram expulsos ou não puderam frequentar a escola – espaço do saber organizado – encontram dificuldades em seu cotidiano, seja no convívio na comunidade, seja para se inserir no mundo do trabalho, ou ainda para analisar e tomar decisões. A LDB, em seus artigos 34 e 87, prevê o aumento progressivo da jornada escolar e valoriza, no item 10 do Art. 3, as iniciativas de entidades que desenvolvem atividades que complementam a atividade educacional ou melhor dito ampliam as experiências educacionais. Há, atualmente, consenso na sociedade brasileira de que a permanência diária na escola ou os anos de obrigatoriedade escolar estão aquém do necessário para dar conta da formação para os novos desafios apresentados pelo século XXI.

Para além da ampliação da jornada, a ideia de desenvolvimento integral contida no projeto CEU oferece a oportunidade de desenvolver as potencialidades dos sujeitos envolvidos, concorrendo tanto para o aprendizado como para o crescimento individual e coletivo.

A organização do CEU propunha a articulação entre educação formal e não-formal, investindo na articulação das áreas sociais que compõem a ação pública. Os espaços ofertados favoreciam a interação institucional e comunitária, entrelaçando os conteúdos e os espaços de aprendizagem.

Os projetos político pedagógicos construídos em cada CEU procuraram responder questões da conjuntura local. A comunidade e os representantes dos núcleos partiram do Plano de Ações, confrontaram com a prática local e tomaram as decisões sobre os projetos e atividades que comporiam o projeto político pedagógico e a forma de executá-lo.

Quisemos demonstrar que nossa preocupação não era apenas com a educação básica, ou, em outros termos, era preciso situar a educação básica nas suas correlações com as demais atividades humanas. Tratava-se de integrar, num mesmo espaço, tanto os educandos quanto aqueles que com eles convivem: pais, comunidade, professores.

***Dialogia:*** Passada mais de uma década de implantação dos CEUs, na cidade de São Paulo, como a senhora vê os desafios que esse modelo enfrenta, não só como política pública e no financiamento, mas também do ponto de vista pedagógico?

***MAP:*** A implementação dos CEUs demonstrou sua viabilidade: arquitetônica, pedagógica, de convivência da comunidade escolar com a comunidade local. Sua viabilidade financeira também foi demonstrada em estudos financiados pelo Banco Mundial. Na minha tese<sup>1</sup> reproduzo parte dos cálculos realizados pelo Prof. Amir Kahir.

Acredito que a permanência do projeto ao longo do tempo é fruto da articulação e mobilização da comunidade que garantiu a construção e a continuidade de parte da proposta original. Parte porque um dos pilares da gestão dos CEUs era a intersetorialidade, a convivência entre as secretarias de Educação, Esportes e Cultura.

A gestão compartilhada por três secretarias promovia a integração de várias políticas públicas ampliando o alcance das ações pedagógicas e oportunizando vivências culturais, desportivas e recreativas. No governo Serra/Kassab o gestor do CEU passou a ser um “síndico”; as escolas separaram suas atividades do restante do espaço. O CEU quase que passou a ser um “escolão”. No governo Haddad houve tentativas para retomar a gestão compartilhada, mas compartilhar o poder não é simples.

Diria que o aspecto da gestão, como articulação social, e da intersetorialidade são desafios no estabelecimento de uma relação permanente de equilíbrio entre

os propósitos de um projeto belo, funcional, econômica e tecnicamente viável, e a função social da escola, na sociedade contemporânea. As múltiplas relações sociais existentes podem conviver sem que se perca sua identidade e independência. Paulo Freire dizia que o processo de humanizar exige superar a contradição opressor-oprimido, significa ter liberdade para criar, opinar, participar como indivíduo ativo e responsável.

O debate sobre o papel da escola na sociedade capitalista, historicamente legitimadora das desigualdades, se faz necessário para que as diretrizes de gestão democrática, construção da qualidade social da educação e garantia do acesso e permanência dos alunos e dos professores se concretizem. A interação social passa pela necessidade e pelo desejo de conviver e participar dos processos que constroem os sujeitos sociais, nas mais diferentes práticas sociais.

*Dialogia*: Como a concepção dos CEUs propôs a relação entre currículo, espaços e tempos escolares?

*MAP*: Foi necessário compreender que o processo de aprendizagem e desenvolvimento inerentes à Educação é possível de acontecer e desenvolver-se em múltiplos espaços, tanto dentro dos muros da escola como fora deles, de forma transversal e multidisciplinar, envolvendo diferentes níveis de conhecimentos e subjetividades. Essa compreensão da multiplicidade e da diversidade de sujeitos, causas e espaços amplia o campo da ação pedagógica, contribuindo na construção de valores democrático-participativos e multiplicando as redes educativas e culturais. Paulo Freire dizia que a escola que se quer democrática participa dos processos de conquista da cidadania, briga para que seus professores e estudantes sejam eles mesmos, reconhece que é um espaço de conflito.

Considerando-se esta multiplicidade de espaços educativos existentes no CEU e a diversidade dos sujeitos envolvidos faz-se necessário compreender sua localização num território: não um mero local neutro de práticas sociais ou simples cenário, onde várias ações e relações são desenvolvidas permanentemente, mas sim o espaço onde as ações e relações sociais são condicionadas pelo contexto territorial, no reconhecimento do “eu” pelo “outro” e do “outro” pelo “eu”, processo este que determinará as relações sociais que ali se desenvolvam, em razão também da articulação da equipe nesse espaço para constituir novas práticas sociais, para contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos.

O território é o lugar onde os acontecimentos estão mais próximos de nós, onde vivemos e expressamos nossas necessidades, nossos desejos. Falar de território é falar da vida cotidiana, dos sujeitos que nele convivem. Na prática cotidiana, construímos diversos vínculos a partir de símbolos, imagens e aspectos culturais que nos permitem conhecer e reconhecer os elementos daquele espaço, criando identidade, dando um sentido de território pela pertença ao grupo que ocupa e constrói o espaço e, nele, os valores que o transformam em território. A construção deste sentimento de pertença em relação ao seu local de vivência cria uma relação de identidade sociocultural do indivíduo com diferentes grupos que interagem no espaço que denominamos território.

O pertencer leva a agir, cria situações coletivas, mensagens que podem dar forma a movimentos sociais e reivindicatórios, intervindo na estrutura já existente e evitando a inércia de repetições de conteúdos. O pertencimento leva a compreender e desafiar modelos hierárquicos da sociedade. Perceber o território é debater a realidade concreta, as agressões cotidianas, a violência a que a criança está exposta. A morte, e não a vida, está mais presente no cotidiano da periferia. Por isso, mais do que compreender essa realidade, é necessário oferecer instrumentos que permitam a essa população acesso a bens desconhecidos, a partir dos quais possa vislumbrar um futuro.

O projeto político pedagógico, relembando Paulo Freire, mais uma vez, não pode ser apenas um agrupamento de planos ou atividades diversificadas que não se relacionem com um dado da realidade a ser enfrentado e, tampouco uma carta de intenções que responda a alguma exigência administrativa. O projeto é político porque expressa um compromisso com uma visão de sociedade e é pedagógico porque demonstra a intencionalidade da organização na formação de um cidadão participativo. Há de se trabalhar os tempos escolares buscando sua integração e a sua relação com o mundo extraclasse. Conhecimento não pode ser visto como soma de conteúdos de disciplinas estanques.

Há de se considerar também os saberes que a criança traz para a escola, afinal a aprendizagem começa muito antes dele adentrar os muros da escola.

***Dialogia:*** A senhora considera que, para o sucesso de um empreendimento educacional público como os CEUs, seriam necessárias alterações na formação inicial e continuada de professores? Se sim, que tipo de recomendações a senhora faria, nesse campo?

**MAP:** Planejar exige mais do que o estabelecimento de metas; requer um reconhecimento do problema e suas prováveis causas, bem como uma análise das condições existentes – política, histórica, cultural, econômica, etc. – e previsão das possíveis alterações dessa situação, sem as quais nenhuma ação será suficiente ainda que haja clareza a respeito de seus objetivos, como defendem Romão e Gadotti.

Se eu pudesse mudar a formação inicial, proporia a volta do magistério. Os CEFAMs, como centro de formação do professor, auxilia no que aprenderemos na faculdade, afinal toda profissão tem um curso técnico.

Além do Magistério, nível médio, acredito ser essencial o debate de questões concretas que nos façam refletir sobre a prática, na formação superior. Paulo Freire falava na ação-reflexão-ação. A teoria precisa ser confrontada e exercitada. Na formação continuada, responsabilidade do sistema educacional, investiria em cursos com diversas linguagens culturais. Quando fui secretária, tivemos o Vivências Culturais, uma imersão de 40 horas nas diversas linguagens artísticas. Ao final, as professoras apresentavam um projeto para ser desenvolvido coletivamente na escola. O objetivo era demonstrar ao professor/professora que ele/ela pode utilizar outras ferramentas que não apenas a lousa e o giz. A formação foi um preparo para que os professores pudessem pensar em como utilizar/ocupar os espaços dos CEUs.

A sala de aula pode ser um espelho do ateliê do artista ou do laboratório do cientista, onde pesquisas são desenvolvidas, técnicas são criadas e recriadas e o processo criador toma forma de maneira viva, dinâmica. Ao se investir na formação do professor, a intenção é incentivar nele e, posteriormente pela sua prática na sala de aula, a pesquisa e formas de apresentá-la – desenhar, representar, dançar, tocar, escrever, com base na vivência e não na competição.

## Nota

- 1 PEREZ, Maria Aparecida. *Território, Educação e Cultura – CEUs – Centros Educacionais Unificados da cidade de São Paulo como espaço de inclusão e apropriação do conhecimento*. Tese de doutoramento. Universidade de Siegen, INEDD, Alemanha, com período co-tutela na Universidade Estadual de Campinas. 2011.

---

**DOSSIÊ TEMÁTICO:**  
**Metodologias**  
**inovadoras na**  
**Educação Básica**

*/ THEMATIC DOSSIER:  
Innovative methodologies  
on Basic Education*

---

# Casa Redonda: arte, sustentabilidade e educação<sup>1</sup>

*Casa Redonda: art, sustainability and education*

**Gabriela de Moraes Damé**

Mestre em Design e expressão gráfica pela UFSC  
gabrielandame@gmail.com

**Paulo Renato Viegas Damé**

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Centro de Artes (GEART).  
Professor na graduação em Artes Visuais na Universidade Federal de Pelotas  
paulodame@gmail.com

**Fábio Machado Pinto**

Professor Pesquisador do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), Doutor em Ciências da Educação pela Université Paris 8 – Saint-Denis/França  
fabiobage@yahoo.com.br

**Resumo:** Este artigo aborda o processo de criação em arte, cujo referente é a construção de uma casa de terra, no contexto da realidade rural, utilizando-se de princípios colaborativos dentro da lógica da sustentabilidade radical. A modalidade de construção atende os princípios das tradições e das novas tecnologias, na medida em que amplia e aprofunda táticas poéticas de ação no cotidiano, isso que nos permite potencializar a reflexão sobre as relações entre a arte contemporânea e o território rural. Território este, cujas transformações das últimas décadas alteraram significativamente as dinâmicas culturais, enfraquecendo os saberes tradicionais enquanto vetores de coesão social e identitária. O projeto intitulado Casa Redonda, funciona como um dispositivo, possibilitando a troca de saberes e simultaneidades afetivas, por meio de encontros entre indivíduos urbanos e rurais, proporcionando a ressignificação das práticas, territórios e subjetividades.

**Palavras-chave:** Processo de criação colaborativa, Arte contemporânea, Desenvolvimento sustentável, Arte educação.

**Abstract:** This article approaches the process of creation in art whose referent is the construction of a house of land, in the context of rural reality. This house is being built from collaborative principles within the logic of radical sustainability. Using modalities of construction based on traditions and new technologies, as it broadens and deepens poetic tactics of action in the daily life, potentializing the reflection on the relations between contemporary art and rural territory. This territory, whose transformations of the last decades have significantly altered cultural dynamics, weakening traditional knowledge as vectors of social and identity cohesion. The project called Casa Redonda, works as a device, enabling the exchange of knowledge and affective simultaneities through meetings, between urban and rural individuals, providing the giving of new meaning to practices, territories and subjectivities.

**Key words:** Collaborative creation processes, Contemporary art, Sustainable development, Education Art.

## Introdução

O processo artístico criativo Casa Redonda constitui-se num dispositivo relacional, formativo, de princípios colaborativos e dentro da lógica da sustentabilidade radical (KELLOGG; PETTIGREW, 2008)<sup>2</sup>. O método de criação artístico foi aplicado na construção de uma casa com paredes de terra e telhado verde, no contexto da realidade rural do interior do município de Encruzilhada do Sul/RS.

A Arte Pública de Novo Gênero, segundo Blanco (2001), por privilegiar o interesse do artista pela comunidade e o papel desta na constituição do espaço, potencializa a reflexão sobre as relações entre a arte contemporânea e o território rural, cujas transformações das últimas décadas alteraram significativamente as dinâmicas culturais, enfraquecendo os saberes tradicionais enquanto vetores de coesão social e identitária.

O encontro entre estudantes e trabalhadores rurais, proporcionou a ressignificação das práticas, territórios e subjetividades, gerando simultaneidades afetivas e novas aprendizagens. Utilizando modalidade de construção contemporânea, baseada em técnica tradicional e sustentável, buscamos ainda alternativas econômicas e a produção de alimentos orgânicos para o consumo próprio.

## Proposição artística, Casa Redonda

Uma desagradável sensação de calor trouxe uma lembrança de infância para um dos autores, quando em um verão muito quente se sentiu bastante confortável na casa de um tio. A casa, feita de terra, era construída por meio de uma técnica antes usada naquela região – subia em paredes de leiva e terminava em telhado de capim santa-fé. Uma lembrança da infância que se atualizou no presente, no desejo de construir a sua casa com as próprias mãos que se abriu ao porvir: Casa Redonda.

A construção consiste num dispositivo artístico que visa, também, a criação de espaços de trabalho e de convívio em arte. Construir a casa revela-se ao longo da pesquisa, uma maneira de se reconstruir na relação com outros sujeitos do meio urbano e rural, transcendendo o sociológico de origem.

Assim se projeta uma micro utopia, levando em conta o resgate de algumas tradições eficientes de construção somadas às tecnologias contemporâneas que conciliam aspectos tais como: o reuso de materiais, economia de energia, captação de água

da chuva, conforto térmico, trabalho colaborativo, viabilidade técnica, econômica e aberta as ideias inovadoras no sentido do viver bem, como aponta Luc Ferry (2012).

Para Kester (2013, p. 17), o “[...] poder real da arte reside precisamente em sua habilidade de desestabilizar e criticar as formas convencionais de representação e identidade”. Esta modalidade da arte passou a incluir a noção de comunidade ou de público como constituintes do lugar e definiram o artista público como aquele ou aquela cujo trabalho é sensível aos assuntos, necessidades e interesses comunitários, conforme Blanco (2001). Nossa hipótese é que a “Arte como Acontecimento” pode contribuir para uma reflexão crítica sobre esta realidade e sua relação com o meio urbano, proporcionando experimentação e uma formação humana voltada à sustentabilidade radical.

O dispositivo Casa Redonda configura-se como lugar de convívio e encontro, na possibilidade real de vivenciar processos artísticos em colaboração coletiva, utilizando o fluxo da vida cotidiana, valorizando a experiência e explorando formas de registros e relatos, como possibilidade para dar visibilidade às ações realizadas. Propõe-se a contribuir na construção de outras formas de habitar o mundo, tendo como método a colaboração em três níveis:

- no ato criativo: ativar o saber do outro, trazendo conhecimentos singulares de fora para dentro do processo, através das disciplinas de domínio de cada colaborador;
- na construção: experimentar a construção da casa a partir de princípios da sustentabilidade radical e da permacultura<sup>3</sup>;
- nas relações sócio afetivas: estabelecer novas formas de relações entre as pessoas baseadas na alteridade e reciprocidade.<sup>4</sup>

## Localizando a Casa e suas relações

Para construir uma casa, pela tradição local, é preciso localizar uma boa fonte de água potável, tendo a certeza que esta não secará durante as estiagens. A escolha do lugar da casa teve como critério a chegada da água por gravidade, e assim ganhando autonomia.

Os materiais e técnicas de construção foram definidos tendo como critério a disponibilidade e os recursos naturais da região como terra, areia e madeiras.

Contamos ainda com estudo de revisão bibliográfica (LENGEN, 2008) e a experiência de trabalhadores locais e colaboradores.

O emprego de antigas técnicas associadas a novas tecnologias, como o uso do trator disponível, permitiu diminuir o custo ambiental e energético da edificação. Contudo, o ritmo da construção priorizou a contemplação da paisagem e a experiência, na construção com as próprias mãos, buscando resgatar o sentido das relações humanas.

Consideramos colaboradores, familiares, amigos, voluntários e pessoas remuneradas ou não que contribuíram nas mais diversas etapas da construção.

De acordo com Kester (2016), a colaboração estética desafia algumas suposições básicas sobre o que é reconhecido como arte, e considera os aspectos de interação colaborativa que normalmente não são valorizados pelos discursos da crítica e da história da arte. Existe uma preocupação com a experiência da interação colaborativa, os novos conhecimentos e as novas formas de conhecimento que são catalisadas por meio dessa interação que leva a construção de um objeto, uma ação, uma ideia. Aqui, o trabalho de arte refere-se tanto ao processo quanto ao objeto realizado. A expressividade do artista é parcialmente deslocada para uma rede de relações dialógicas entre todos os participantes, e a ênfase do projeto é colocada nas interações, ao invés de somente na experiência do artista e na forma do objeto.

## Metodologia do trabalho: a arte de promover encontros

Como objeto de pesquisa, o dispositivo utilizou-se de metodologia orgânica e processual, com ênfase na participação dos colaboradores em atividades de experimentação mediadas por oficinas e vivências (SALLES, 1998). Os colaboradores se revezaram como oficinairos e participantes, debatendo, experimentando, trocando saberes e afetividades.

### Primeiro encontro: o alicerce

Este encontro, idealizado com o Professor Kinceler,<sup>5</sup> foi realizado em maio de 2011 e contou com setenta participantes. Partiu-se da estruturação de um cartaz

com o programa de oficinas e ações, intitulado: “Em busca do interior: sete dias cem imagens, em torno do fogo”. Foi providenciada uma estrutura mínima para a sua realização, através das ideias que surgiram do trabalho colaborativo e que potencializou as iniciativas e os resultados deste primeiro encontro.

Houve oficinas tradicionais, como a de torno cerâmico, e experimentais, propostas a partir de percepções do próprio lugar como a oficina de eco, realizada à noite, quando havia maior silêncio, tendo a floresta de eucaliptos da propriedade vizinha como superfície de anteparo para a reflexão do som.

A oficina de construção de forno a lenha foi sucedida da oficina de receitas da Dona Nely,<sup>6</sup> que abordou como aquecer um forno a lenha, e a técnica da palha de milho para constatar a temperatura ideal para assar biscoitos, pães e bolos, saberes estes, que vêm se perdendo.

A oficina para carnear uma vaca dividiu o grupo entre os que participaram e os que não quiseram, promovendo aprendizagens e importante reflexão sobre o abate de bovinos.

A colaboração mútua em oficinas e as conversas com a comunidade local proporcionaram encontros entre gerações, colocando em relação, campo e cidade, meio rural e academia, o tradicional e o contemporâneo, o novo e o antigo, valorizando saberes e possibilitando a reconstrução dos sujeitos envolvidos em experiências simples e singulares.

## Segundo encontro: mãos de barro

Realizado em abril de 2013, contou com vinte e cinco participantes, possibilitando uma dinâmica de trabalho e organização com foco na construção da Casa. Nesta etapa, foi realizada a oficina de construção das paredes. A partir de estudos teóricos e de experimentação, o grupo aprendeu a construir, utilizando Superadobe<sup>7</sup>.

A terra foi retirada de um lugar próximo da construção. O material adequado para a parede é a terra mineral, a parte argilosa que deve conter certa quantidade de areia – sessenta partes de terra para quarenta partes de areia. Se a mistura tiver muita argila, ao secar a parede, haverá uma grande contração, causando rachaduras. Se houver areia em demasia, a parede fica comprometida porque não terá plasticidade suficiente para as camadas se unirem.

A terra foi misturada manualmente e adequada à construção das paredes. Ao longo do trabalho braçal, conforme os dias iam passando, o sujeito ia descobrindo sua potência e seus limites físicos. O corpo se adaptou e se modificou com o intenso esforço de ensacar a terra e levantar as paredes. Os sentidos ficaram mais aguçados com o prolongamento do trabalho, as dificuldades e as realizações. Para descobrir soluções práticas foi fundamental a ação colaborativa.

### **Terceiro encontro: encontro com a natureza**

Realizado em dezembro de 2013, reuniu quinze pessoas, em torno de oficinas de construção com Superadobe. Uma churrasqueira foi construída junto à varanda, que ficou orientada para o lado oeste, para proteger a porta da frente do sol poente, muito quente durante o verão. Os quartos foram orientados para o leste, ficando expostos ao sol desde o início da manhã, para auxiliar a secagem da umidade noturna e não expostos ao sol da tarde que os aqueceria demais no verão. Os banheiros foram orientados para o norte para terem uma maior exposição solar, principalmente o banheiro seco que precisa manter em suas câmaras uma temperatura de oitenta graus aproximadamente para compostar os dejetos. No lado sul, não há aberturas pela não incidência solar; por esta razão, foi instalado nesta parede o fogão a lenha, para ajudar a eliminar umidade.

Neste período de grande calor, houve várias atividades junto a natureza como caminhadas no mato e banho de rio.

### **Quarto encontro: telhado verde**

Realizado em junho de 2014, contou com doze participantes. Como desdobramento das atividades, o Professor Kinceler e seu grupo ministraram uma oficina de Horta Vertical<sup>8</sup> com pneus, para os alunos da Escola Técnica Estadual de Canguçu-ETEC/RS. Em correspondência, vinte e cinco estudantes visitantes desta escola, passaram o dia para executar o telhado verde e realizar atividades na horta. Com foco na alimentação orgânica, foram oferecidas oficinas de culinária, com destaque para fabricação de queijos com leite de vaca, animando a equipe de Pelotas/UFPel, que ao retornar, realizou oficinas de queijo na universidade. Entre

as atividades desenvolvidas, a confecção do *didjeridu*<sup>9</sup> de bambu e a técnica de tocá-lo, despertou interesse geral do grupo.

### Quinto encontro: trama coletiva

Realizado em abril de 2015, com dezessete participantes, mais dez visitantes da ETEC, quando foram colocadas as tábuas do piso sobre a estrutura e aberto o buraco da adega dentro da casa, o buraco do tanque de evapotranspiração e o buraco do biodigestor, os dois últimos usando uma retroescavadeira. A terra vegetal retirada destes buracos foi utilizada para o telhado verde.

Realizamos oficinas de construção de telhado verde, de cavar buracos, manejo com o gado, torno cerâmico, culinária, fogueira, música, fotografia e diabolô. Kinceler e Aires<sup>10</sup>, com a colaboração dos demais, criaram tramas com madeira de cerca – o protótipo em tamanho real do banco que o Coletivo Geodésica Cultural Itinerante<sup>11</sup> apresentou para a “V Bienal Brasileira de Design/ Florianópolis”, em 2015.

### Sexto encontro: por onde caminhar

Realizado em julho de 2015, durante um período de chuva intensa que danificou a estrada, comprometeu o acesso e reduziu a participação a dez pessoas. Nesta oportunidade, continuamos a construção do piso da casa e a plantação de grama no telhado verde, além das atividades de culinária, ervas medicinais, música, fotografia e torno cerâmico. No piso da casa foram usadas tábuas de *pinus elliotti* (pinheiro americano).

### Sétimo encontro: fechamentos e aberturas

Realizado em fevereiro de 2016, contou com a participação de treze pessoas. Houve atividades diversificadas, como a construção das portas e janelas externas da casa, finalização do tanque de evapotranspiração (fossa), fogueira, práticas de Yoga, oficinas de entalhe e modelagem, oficina de torno cerâmico, plantação de

hortaliças, construção do piso da cozinha na técnica de chão batido<sup>12</sup>, atividades de culinária criativa, brincadeiras e improvisação de um tobogã na grama.

A fotografia e vídeo assim como a música foram práticas constantes durante as permanências na Casa Redonda. Várias experiências e muitas imagens, pessoas que aprenderam e pessoas que ensinaram a fotografar. A fotografia mudou a forma de olhar o lugar, ajudando a desenvolver uma sensibilidade para percepção do quase invisível ou fugaz. Atividades cotidianas como cozinhar, varrer, cortar lenha e fazer queijo ganharam outros sentidos com a fotografia. Lucy Lippard, menciona Dorothea Lange que uma vez disse: “Uma câmera é uma ferramenta para aprender como ver sem uma câmera” (LIPPARD, 2014, p. 168). O que era somente leite coalhado no processo do queijo, tornou-se textura, cor, luz e movimento, desenhos que fazem lembrar outras experiências ou outras imagens já vistas.

## Experiência e convívio

Inspirados no conceito de “ecologia cultural” proposto por Laddaga (2012), a Casa Redonda foi concebida como um dispositivo artístico capaz de mobilizar a ação voluntária dos participantes reorganizando os dados da situação em que se desenvolvem de maneira não prevista. Os encontros provocaram o convívio de pessoas em situações improváveis, e que tiveram a construção de casa e seus desdobramentos como mediação, como registrado no depoimento de um colaborador, Pedro:

– [...] mais que tudo, a importância de estarmos reunidos aqui, neste projeto, mais do que construindo uma estrutura física, a gente está construindo uma forma de pensar, um modo de viver, um modo de interagir com o outro. É uma experiência que constrói cada um de uma forma particular. [...] a gente tem que abrir mão das individualidades para absorver e receber algo muito maior, que é a vivência do todo e a energia que se forma quando todo mundo está vibrando na mesma sintonia. Então, em resumo, é não olhar a Casa como um projeto físico acabado em si, mas como um processo de vivência que foi construído por pequenas partes de muitas histórias de muitas pessoas.

Conforme Bourriaud (2009, p. 42), “uma obra pode funcionar como dispositivo relacional com certo grau de aleatoriedade, máquina de provocar e gerar encontros casuais, individuais e coletivos”. Também, Holmes (2013, p. 13), afirma que “a arte tem se convertido em um complexo ‘dispositivo’: um laboratório móvel e um teatro experimental para a investigação e a instigação da transformação social e cultural”. O sentido do dispositivo não está no objeto em si, mas nas possibilidades deflagradas a partir do objeto, a arte como acontecimento.

Por fim, quando se contrata uma equipe remunerada para a construção de uma casa, o vínculo se extingue assim que termina o contrato e o trabalho. Quando a construímos em um processo colaborativo, dialógico, valorizando o fazer e as relações de interação, a construção é mais ampla e complexa. Existem desdobramentos do projeto ou continuidade nas colaborações em novos projetos, com a intenção de habitar melhor o mundo, que passa pelos significados e a história construída ao longo do processo, pelo afetivo e pelas possibilidades de futuro que se abrem como resultado dessas relações sustentadas na alteridade e na reciprocidade.

## Morar, demorar, habitar uma casa viva

A casa, estando em processo de construção, guarda vazios, guarda certa semelhança com uma casa abandonada em ruínas, ambas incompletas. O que, num primeiro momento, pode parecer uma imperfeição, pode ser considerado como a sua melhor possibilidade. Enquanto está inacabada é possível, acabar, transformar, mudar, reformar, revitalizar, guardar espaços para imaginação e sonhos com outras perspectivas.

Ao morar na casa percebemos que ela continua como dispositivo de convívio, de morar, de demorar e de viver. Tentamos integrar a casa como objeto na paisagem, encravada num território, procurando modelar sua aparência como algo que faz parte do lugar e não como algo imposto. Mas é a paisagem que passa a fazer parte da casa, entrando pelas janelas e portas. “A acolhida da casa é tão total que o que se vê da janela pertence à casa” (BACHELARD, 1989, p. 79).

Além de abrigo, a Casa Redonda passou a ser um observatório que permite ver o entorno a partir do ponto onde ela está localizada. Ver o campo e os animais emoldurados pelas janelas e portas ou a visão de cima do telhado verde, com três

níveis de alturas que se confundem ao relevo dando continuidade a ele, possibilitando, assim, uma visão do que está mais distante, por ultrapassar os obstáculos próximos, alterando a maneira de ver o lugar, funcionando como um dispositivo de observação do lugar e da vida neste território.

Milton Santos (2002, p. 70) afirma que:

No começo da história, havia a natureza. Vem o homem se instala e começa a agregar novas coisas. Ele produz o território dessa forma. [...] território é a construção da base material sobre a qual a sociedade produz a sua própria história.

Os territórios estão em constante transformação, o que foi sendo percebido durante o desenvolvimento do processo artístico Casa Redonda. E, por estarem diretamente ligadas às questões abordadas de construção e cultivo, passaram a ser pensadas e discutidas, compreendendo que a direção dessas mudanças na realidade local, trazem consequências para o homem e o meio ambiente.

Sentimos um distanciamento entre cidade e campo, mas também percebemos que existe uma relação vital entre esses territórios.

Nas cidades, esgotadas de todas as formas, o cultivo de alimentos e de áreas verdes reaparecem como soluções inovadoras. Iniciativas de cultivo em pequenos espaços, de grupos e comunidades, ações de pessoas que se lançam a cultivar espaços urbanos vagos e espaços domésticos. Eco artistas têm desenvolvido trabalhos colaborando com a natureza em seus próprios terrenos ou em terrenos públicos, distanciados do contexto da arte. Por outro lado, temos artistas trabalhando no espaço público ou em comunidades no meio rural, em questões do uso e regeneração da terra e recuperação de córregos d'água, como descreve Lippard (2014).

## Considerações finais

Propor ações artísticas no cotidiano, com autoria compartilhada, instaurar comunidades experimentais, desenvolver práticas sociais, trabalhos dialógicos, relacionais e colaborativos são algumas das táticas que artistas vêm desenvolvendo e que temos experimentado, trazendo para o meio rural de maneira a buscar alternativas para discutir as necessidades reais da época atual, neste território.

O processo artístico Casa Redonda proporcionou uma construção viva, explorando o potencial humano e envolvendo diferentes culturas e saberes singulares, na observação e aproveitamento da dinâmica da natureza e dos seus mecanismos naturais como aliados. Uma aproximação da comunidade universitária e da comunidade rural, através deste processo artístico, proporcionou a troca de saberes entre essas culturas, possibilitando reconhecerem-se mutuamente e a si próprias, bem como a importância de seus saberes.

Ao propor-se [...] “desenhar os mundos de vida a partir de uma racionalidade ética, do diálogo público dos interesses e fazer que estes, em todo caso, sejam expressão de mundos de vida possíveis” (BREA, 2015, p. 37), o processo artístico Casa Redonda se afasta do conceito de arte como ornamento – da paisagem ou da arquitetura – para se aproximar do que é denominado micro utopia, visando a transformação do real.

Ao longo do processo, pudemos perceber mudanças importantes no fazer artístico, incorporando as ideias de sustentabilidade, interações humanas de maneira afetiva, troca de saberes, cultivo orgânico, cuidado de si, reuso de materiais, economia de energia e tratamento de resíduos, gerando desta forma uma espécie de contestação, permitindo “re-olhar” para o lugar e reconstituí-lo a partir desses novos conhecimentos e percepções.

Instalada num território onde era somente campo aberto com pastos verdes na primavera e geada branca no inverno, um lugar povoado pelo gado, animais silvestres, insetos e plantas, marcada por uma cultura estabelecida em fortes tradições, a Casa Redonda foi além da ideia de ornamento, dialogando com a paisagem e a cultura, reconstruindo a forma de habitar o lugar e proporcionando experiências formativas.

No início da construção existia a propriedade rural com atividades de pecuária. Então, produziu-se uma diferenciação, criando um deslizamento naquela realidade. Ao desenvolver outras atividades foram criados novos espaços de pensamento, conforme nos ensina Certeau (1994, p. 202): “o espaço é um lugar praticado”. Ao propor o projeto Casa Redonda foi aberto um espaço na paisagem e quanto mais o vivenciávamos, mais significados eram criados em torno da Casa. No edificar, habitar e cultivar o lugar, cada pessoa, por meio de suas experiências, construiu novos sentidos e sensibilidades partilhados com o grupo.

A Casa Redonda, inserida no campo, acaba abarcando as realidades desse território, tratando de discuti-lo e repensá-lo, porque o propósito é habitar melhor o mundo e, desde já, está claro que, embora dependa de um empenho individual, esta não é uma tarefa para ser realizada só.

## Notas

- 1 Foram mobilizados dois projetos de extensão universitária e um de pesquisa doutoral em Artes Visuais (CEART/UEDESC), envolvendo a Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC, Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC e a comunidade rural local.
- 2 Produção do próprio alimento, conservação das reservas de água, tratamento dos resíduos e geração da energia necessária.
- 3 Preservar, regenerar e expandir todas as paisagens tradicionais permanentes.
- 4 Schneider (2011, p. 150), fundamentada em Jean-Paul Sartre, chama atenção para duas atitudes de alteridade comuns e cotidianas nas relações estabelecidas em situações nas quais o outro é considerado outro, porém sem tecimento, flexibilidade ou dialética, o que compõe a estrutura alienante de nossa sociedade. Mas uma terceira estrutura é possível para o ser-com-o-outro, em que estar com o outro é superar o conflito existente nas atitudes anteriores, buscando a reciprocidade, ou seja, o reconhecimento do outro enquanto liberdade, o que viabiliza, portanto, a troca com o outro, em que um pode ser mediação para o outro.
- 5 Professor Dr. José Luiz Kinceler (1961-2015) – Departamento de Artes Visuais Ceart/UEDESC.
- 6 Nely Damé, mãe de um dos autores. Residente no meio rural, dedica-se à culinária desde os oito anos de idade.
- 7 Técnica de construção com terra, desenvolvida pelo arquiteto iraniano-americano Nader Khalili (1936-2008).
- 8 Proposição em arte de Kinceler, estruturada para ativar novos encontros a partir da troca de saberes adquiridos entre artistas, amigos e colegas que no cotidiano estão aparentemente distantes.
- 9 Instrumento de sopro originário dos aborígenes australianos.
- 10 Técnico da UDESC e colaborador da Casa Redonda.
- 11 Coletivo artístico oriundo da UDESC/SC, colaboradores da Casa Redonda.
- 12 Técnica de construção de piso, que consiste na compactação de solo argiloso.

## Referências

- BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BLANCO, Paloma. *Explorando el terreno*. In: BLANCO, P.; CARRILLO, J.; CLARAMONTE, J.; EXPÓSITO, M. (Orgs.) *Modos de Hacer, Arte Crítico, Esfera Pública y Acción Directa*. Salamanca/Espanha: Ediciones Universidad de Salamanca, 2001.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

- BREA, José Luis. *ORNAMENTO Y UTOPIÁ. Evoluciones de la escultura en los años 80 y 90*. Arte, proyectos y ideas. ANO IV, n. 4. Valencia/Espanha, 1996. Disponível em: <personales.upv.es/fmarti/eii/brea%20ornamento%20y%20utopia.rtf> Acesso em: 13 mar. 2015.
- CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano. Artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- FERRY, Luc. *Aprender a viver: Filosofia para os novos tempos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- HOLMES, Brian. *El dispositivo artístico, o la articulación de enunciaciones coletivas*. Brumaria. n. 7, Editorial Virus, s/d. Disponível em: <<http://rsalas.webs.ull.es/rsalas/materiales/lr%20Holmes,%20B.%20E.%20dispositivo%20art%C3%ADstico.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2014.
- KESTER, Grant. Colaboração, arte e subculturas. *CADERNO SESC Videobrasil 02*. São Paulo: Edições SESC, 2006. Disponível em: <[http://www2.sescsp.org.br/sesc/videobrasil/up/arquivos/200611/20061117\\_141556\\_CadernoVB02\\_p.10-35\\_I.pdf](http://www2.sescsp.org.br/sesc/videobrasil/up/arquivos/200611/20061117_141556_CadernoVB02_p.10-35_I.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2013.
- \_\_\_\_\_. Conversation pieces: collaboration and artistic identity. In: *Unlimited Partnerships: Collaboration in Contemporary Art*. Bufalo: CEPA Gallery, 2000. Disponível em: <<http://old.cepagallery.org/exhibitions/Unlimited2/essay.html>>. Acesso em: 03 ago. 2016.
- KELLOGG, Scott; PETTIGREW, Stacy. *Toolbox for Sustainable City Living: a do-it-ourselves guide*. South End Press: Brooklyn, New York. 2008.
- LADDAGA, Reinaldo. *Estética da Emergência*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- LENGEN, Johan Van. *Manual do Arquiteto Descalço*. São Paulo: Editora Empório do Livro, 2008.
- LIPPARD, Lucy. *Undermining: A Wild Ride Through Land Use, Politics, and Art in the Changing West*. New York: The New Press, 2014.
- SALLES, Cecília Almeida. *Gesto Inacabado: Processo de Criação Artística*. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2002.
- SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. *Sartre e a Psicologia Clínica*. Florianópolis: EDUFSC, 2011.

recebido em 5 fev. 2017 / aprovado em 7 mar. 2017

#### Para referenciar este texto:

DAMÉ, G. M.; DAMÉ, P. R. V.; PINTO, F. M. Casa Redonda: arte, sustentabilidade e educação. *Dialogia*, São Paulo, n. 25, p. 29-41, jan./abr. 2017.

---

# Concepciones reformistas en torno a las funciones de la educación primaria rural Argentina (1930-1960)

*Reformist conceptions about the functions of the elementary rural Argentine education (1930-1960)*

*Concepções reformistas sobre as funções da educação primaria Argentina rural (1930-1960)*

**Adrián Ascolani**

Doctor en Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor titular de la Universidad Nacional de Rosario.  
ascolani@irice-conicet.gov.ar

**Resumen:** La educación primaria rural en la Argentina ha tenido diversas funciones: alfabetizar e inculcar valores para socialización de la infancia, preparar al alumno para su integración en el medio productivo, y ocuparse de sus necesidades básicas de subsistencia. En este artículo se analizan las concepciones sobre la transformación de la educación rural difundidas por diversos funcionarios técnicos y docentes con proyección intelectual. La hipótesis central es que existieron diversas propuestas de cambio educativo, que combinaban estrategias e instrumentos de la renovación pedagógica con fundamentos espiritualistas y objetivos utilitarios. Se concluye que la educación rural fue un ámbito donde se manifestaron una diversidad de discursos y prácticas cuyo conocimiento enriquece la comprensión del fenómeno de renovación educacional desarrollada desde la crisis de 1930 hasta finales de los años '50.

**Palabras clave:** educación rural, escuela rural, Escuela Nueva, espiritualismo, maestros rurales

**Abstract:** The elementary rural education in Argentina has had diverse functions: to literate and inculcate values for childhood socialization, to prepare pupils for integration in the productive environment, and to deal with their basic subsistence needs. This article analyses the conceptions about transformation of rural education spread by diverse technical staff and teachers with intellectual projection. The central hypothesis is that diverse offers of educational change existed, which combined strategies and instruments of the pedagogic renovation with spiritualists and utilitarian foundations. Conclusions shows that the rural education was an area where a diverse of speeches and practices were demonstrated, which knowledge enriches the comprehension of the phenomenon of educational renovation developed from the crisis of 1930 until ends of the fifties.

**Key words:** rural education, rural school, New Education, spiritualism, rural teachers.

**Resumo:** A educação primária rural na Argentina tem várias funções: alfabetizar e inculcar valores para a socialização da infância, preparar o aluno para a sua integração no meio produtivo e para prover suas necessidades básicas de subsistência. Neste artigo são

analizadas as concepções sobre a transformação na educação rural difundidas por diversos funcionários técnicos e docentes com projeção intelectual. A hipótese central é que existiram várias propostas de mudança educativa, que combinavam estratégias e instrumentos de renovação pedagógica com fundamentos espirituais e objetivos utilitários. Se conclui que a educação rural foi um campo onde se manifestou uma diversidade de discursos e práticas cujo conhecimento enriquece a compreensão do fenômeno de renovação educacional desenvolvido desde a crise de 1930 até finais de anos '50.

**Palavras-chave:** educação rural, escola rural, Escola Nova, espiritualismo, professores rurais

## Introducción

La década de 1930 fue en la Argentina un momento de consolidación social de la ruralidad, como confluencia de la supervivencia de las economías regionales rurales del siglo XIX y del desarrollo del área productora de cereal orientada a la agroexportación en el siglo XX que estuvo acompañada de un proceso de inmigración masiva. En términos generales, la ruralidad fue concebida como una insuficiencia de urbanidad, por el atraso del desarrollo de las instituciones y de las prácticas cívico-políticas propias de las ciudades, identificadas como atributos de la civilización. Entre estas deficiencias institucionales se encontraba la educativa. Las diversas limitaciones a la escolarización amplia y completa (ASCOLANI, 2012) fueron reconocidas por los propios funcionarios estatales, aunque las autoridades políticas no siempre asumieron la responsabilidad estatal en cuanto a la falta de financiamiento, especialmente en el caso de los gobiernos provinciales. En Argentina la necesidad de lograr una escolarización primaria universal y obligatoria había sido asumida legalmente desde 1884, al sancionarse la Ley 1420, que regía para territorios federales, e imitada por las provincias en la misma década, con el criterio de extender una educación pública integral, sin fines de formación para el trabajo. Con los intentos de reforma de la educación primaria dependiente del gobierno nacional en 1915 y en 1929 – la primera no llegó concretarse y la segunda sólo rigió durante un año – la preparación para el mundo del trabajo quedó latente en el debate educacional que mantenía la opinión pública. Los políticos, funcionarios y docentes de la escuela pública tuvieron diferentes apreciaciones sobre las funciones, contenidos y prácticas que debía cubrir tanto la educación primaria rural como la formación de maestros – entiéndase profesores primarios – con competencias técnicas (ASCOLANI, 2007, 2015). También elaboraron o dejaron su testimonio sobre las

diferentes explicaciones acerca de las causas del atraso educativo rural. En este artículo<sup>1</sup> buceamos en ese heterogéneo universo discursivo desplegado desde 1930 a 1960, con el propósito de recuperar las visiones y propuestas de diversos actores que escribieron en la publicación educativa de mayor circulación en la Argentina, el *Monitor de la Educación Común*, editada por el Consejo Nacional de Educación, algunos de los cuales eran – o serían posteriormente – referentes del magisterio por las funciones que tuvieron en el sistema educativo. No abordaremos la problemática del adoctrinamiento político durante los gobiernos peronistas (1946-1955) por ser una problemática general que requeriría un tratamiento particular, sino los temas específicos y más estructurales de la relación entre educación y ruralidad. La historia intelectual del magisterio no ha tenido en Argentina tratamiento historiográfico aún, y menos la del magisterio rural, actor sólo investigado específicamente por algunos pocos autores (ASCOLANI, 2007; GUTIÉRREZ, 2007) y tangencialmente por quienes han realizado estudios regionales en provincias referidos a la primera mita del siglo XX (TEOBALDO, 2000; LIONETTI, y CASTILLO, 2014).

La problemática de las finalidades de la educación, en cuanto a adaptación de los alumnos en su vida escolar y laboral al medio ha coexistido con el proceso de cambio pedagógico resultante de la incorporación de las ideas de renovación escolar en el sentido de procurar una escuela activa, experimental, conectada con la sociedad y atenta a las necesidades de la infancia. No obstante esta mirada de conjunto, relacional, no ha sido explorada aún por la historiografía argentina, probablemente debido a la persistencia de una interpretación que ha enfatizado el aspecto pedagógico y simplificó las explicaciones presentando una tensión dicotómica entre pares opuestos. Estos planteos provienen de haberse instalado en la década de 1970 en este campo de estudios el concepto de reproducción y dominación social, del cual resultó la interpretación sobre una tensión entre la rebeldía espiritualista decimonónica con respecto a hegemonía positivista (TEDESCO, 1971), luego retomado en la década de 1990 y traducido en la polarización de una “normalización” escolar homogeneizadora frente a una “radicalización democrática” vinculada básicamente al desarrollo del movimiento *escolanovista*, pudiendo relacionarse con posiciones políticas o gremiales filo socialistas (PUIGGROS, 1992). Ambas antinomias cristalizaron interpretaciones maniqueas que, permeables al trabajo empírico minucioso, impidieron la posibilidad de percibir la diversidad de ideas y acciones transfor-

madoras en diversas escalas que compone el mosaico educacional del período de entreguerras.

El examen de fuentes que permiten recobrar el imaginario, los cambios curriculares sucesivos y las prácticas en el microespacio escolar, disipa las dicotomías y también permite superar el equívoco de pensar que sólo hubo algunas pocas experiencias renovadoras, resultante de iniciativas personalistas e imitativas de propuestas europeas o norteamericanas. Por lo genérica, la expresión misma de “escolanovismo”, con la cual desde hace algunas décadas se ha popularizado la mirada histórica sobre la “renovación” anticipa la presencia de un movimiento educacional diverso con incidencias pedagógicas, culturales, institucionales y gremiales. En el mismo sentido, pensar aquella renovación educativa sólo por su marca escolanovista es insuficiente para comprender los cambios operados en la educación argentina del período estudiado.

La caracterización de la escuela como institución única y uniforme fue cuestionada constantemente por los actores involucrados en la enseñanza rural. En este texto expondremos la hipótesis que a pesar de su menor carga curricular y de las dificultades materiales de las escuelas, de los maestros y de los alumnos, la educación rural buscó y en parte logró objetivos complejos tales como la adaptación al medio, la diversidad de aprendizajes y la generación de lazos comunitarios. Como puede observarse, procuraremos analizar el modo en que se conjugaron dos problemas tan importante como eran la eficacia de la educación rural en un país esencialmente agrario con la innovación pedagógica surgida en el marco de los patrones culturales de una modernidad urbana que trascendía el ámbito nacional y se desarrollaba al calor de la circulación internacional de ideas y prácticas educativas.

## La escuela asistencial

Con tal caracterización se difundió a mediados de la década de 1930 la concepción de que la escuela no debía limitarse a la formación intelectual del alumno, sino que debía desarrollar los aspectos espirituales y a la vez las aptitudes para desenvolverse en la vida. Esta línea de pensamiento ya se había manifestado en la década anterior, no obstante fue con el golpe militar ocurrido en septiembre de 1930 que las principales autoridades de educación del gobierno nacional incen-

tivaron esta ampliación de las funciones de la escuela primaria pública, y también de la educación post primaria, con la creación de las escuelas vocacionales – de oficios – y de las escuelas normales de adaptación regional y de adaptación rural (ASCOLANI, 2007). La afinidad católica de los funcionarios de educación en el gobierno nacional y en algunos gobiernos provinciales dio lugar a que el espiritualismo se fuera identificando cada vez más con el trascendentalismo y la moral religiosa. El mandato espiritualista instalado por el presidente del Consejo Nacional de Educación, el ingeniero y ex rector de la Universidad Nacional de Tucumán, Juan B. Terán, tuvo su correlato en las acciones que las políticas que los partidos conservadores vinculados al Partido Demócrata Nacional, desarrollaron en las provincias. La fusión del espiritualismo con el catolicismo y el nacionalismo se manifestó especialmente en la reforma educativa realizada en la provincia de Buenos Aires en 1937, y sobre esto la historiografía ha dejado ya varias impresiones (BEJAR, 1992, PINEAU, 1999; ASCOLANI, 2006), no obstante la difusión de este particular espiritualismo era mucho más general y previa a este caso que se considera paradigmático por su impronta filofascista más que por haber sido frecuente en la Argentina.

En este contexto mayor de objetivos ideológicos para la educación, deben situarse los cambios que se procuraron o realizaron en la educación primaria rural, que ya tenía sus propias problemáticas determinadas por el medio natural y social, y que conducían a un particular énfasis en aspectos laborales, que no eran tan considerados en las escuela primarias de las ciudades (ASCOLANI, 2015).

El ciclo de conferencias organizado por la Comisión Pro Escuela Rural, en 1937 fue el escenario en el cual se puso a la vista el vínculo que el Consejo General de Educación estaba realizando entre educación rural y reforma curricular desde 1934, cuando se comenzaron a difundir los cambios de orientación y finalmente en 1936, cuando se modificaron los planes de estudio – reforma que resultaría breve – incorporando algunas estrategias escolanovistas como los programas de asuntos o temas, en lugar de la organización en materias, que se desarrollarían teniendo en cuenta a las necesidades de los alumnos (GVIRTZ, p. 132). La inauguración del ciclo estuvo a cargo de la presidenta de dicha comisión, la Dra. Ana Julia Darnet de Ferreira.<sup>2</sup> En su discurso partía de la habitual consideración de las dificultades de la escuela rural de un modo genérico – condiciones geográficas, pobreza extrema, medios de comunicación inadecuados, falta de apoyo de los sectores con poder para

hacerlo — y le otorgaba la misión precisa se estar “destinada a formar hombres perfectamente adaptados a su medio, capaces de explotar el suelo, no empírica sino racionalmente. A las escuelas urbanas, en cambio, les tocaría formar dirigentes, profesionales, y personal para la administración y el comercio. En común tendrían la formación de la conciencia nacional, “orgullosos de su tradición patriótica y cristiana y plenos de fe en los grandes destinos del país” (FERREYRA, 1937, p. 24-25). Para esto debía prescindir de objetivos teóricos o enciclopédicos y la enseñanza libresca. La economía de contenidos en los planes de estudios propuesta implicaba un vínculo con las ideas pragmáticas sobre la escuela rural aunque sin perder su misión espiritual. A su juicio, la escuela rural debía ser “el alma de los campos” (p. 25) que retuviera a la población frente al proceso de emigración que comenzó a percibirse durante la crisis económica iniciada en 1930. Esta nueva responsabilidad estaba asociada a una la noción de planificación social antes inexistente en la Argentina, y que en el medio rural estaba también emergiendo como necesidad genuina de los productores arrendatarios y pequeños propietarios para lograr una radicación estable en la tierra, percibida y defendida por diversas entidades agraristas gremiales — cooperativas o sindicales-, aunque estos promotores percibían que esa estabilidad sería conseguida en primera instancia por una modificación del régimen de tenencia de la tierra, dado que su expectativa con respecto a la educación escolarizada se concentraba en la alfabetización, a partir de la cual los pequeños productores rurales tendrían más instrumentos para su defensa económica y para su integración social (ASCOLANI, 2013).

Invitada como conferencista, la maestra Juana Gutiérrez, docente de la provincia de Corrientes, habló de la necesidad de una “conciencia colectiva hacia la civilización rural” como acto de cultura y como misión social del maestro, para vencer el “círculo vicioso” del aislamiento, analfabetismo y miseria (GUTIÉRREZ, J., 1937, p. 28). Esa misión social requería una preparación social especializada y práctica, ausente en la formación de los maestros normales, para resolver problemas de higiene y de pedagogía social y así estar preparados para dar una educación integral, que incluya el aspecto asistencial. Esta maestra mostraba un pensamiento ecléctico, influido por las concepciones decadentistas del mundo rural y a la vez por el optimismo del escolanovismo. Dicha conjunción quedaba materializada en una visión bucólica de las bondades de la naturaleza que era presentada poéticamente, para contrastarla con la miseria cultural y moral de

los habitantes rurales y de sus hijos escolares que llegan a la escuela “descalzos, exhaustos, tosiendo, aterrados, vencidos antes de comenzar en dolorosa caravana”. Es sugestivo que esta maestra aludía a una geografía serrana que no era la de su lugar de trabajo, lo cual advierte sobre la construcción imaginaria de esa escena discretamente dantesca del drama cotidiano de los alumnos. En su discurso están presente la mirada civilizadora clásica, pero también se pondera una misión docente asistencial que va más allá de la alfabetización y es preliminar al acto de enseñar, consistente en “higienizarlos, alimentarlos y abrigoarlos: vale decir, atender las necesidades fundamentales” (p. 29). Se percibe aquí que la representación de la ruralidad aludida contiene más elementos tradicionales propios del siglo XIX, poco alterados en las regiones no incorporadas a la economía de agroexportación de cereales, que elementos y posibilidades nuevas incorporadas con la llegada de inmigrantes a las nuevas zonas agrícolas de la región pampeana y en algunas áreas de la región mesopotámica.

El énfasis en los aspectos de desarrollo de un “biotipo” infantil correcto fue introducido en los programas de estudio por iniciativa el vocal del CNE, el abogado Quirno Costa, quien combinó propuestas del higienismo, el pragmatismo educacional y la didáctica escolanovista. Así, se enseñaron en las escuelas primarias nacionales conocimientos articulados en la idea de subsistencia, relativos a la nutrición, a la prevención de las enfermedades y al trabajo orientado, aunque sin capacitar para el trabajo con objetivos laborales, dado que esto hubiera exigido un disciplinamiento laboral del niño que la legislación no preveía. La capacidad de subsistencia era entendida como el resultado de una relación armónica entre “comer, substistir, trabajar, amar y creer” – como sintetiza la maestra Juana Gutiérrez-, con un sentido final de índole espiritual. Siguiendo las recomendaciones de Quirno Costa, maestra Juana Gutiérrez promovía la aplicación del dispositivo pedagógico escolanovista llamado “centro de intrerés” que facilitaba a los alumnos la comprensión del principio abstracto del patriotismo a partir de actividades tangibles como confeccionar una bandera, o construir un horno de pan. Este último era especialmente valorado como instrumento didáctico en el caso de las escuelas rurales, porque convertido en centro de interés permitía formar al escolar en un sentido integral relacionando conocimientos de botánica, de agricultura, de alimentación, con los conceptos de familia y de elevación de la mujer. A la vez podía conectarse con la acción de las cooperadoras escolares y sus comedores, que estaban en

pleno momento constitutivo. Además de enseñar estos saberes de la subsistencia y los contenidos establecidos por los planes de enseñanza, entendía esta docente que el maestro debía “irradiar su acción al medio”.

En su misión recorre los hogares, conquistando por la bondad; congrega después a los padres en la escuela, donde convertidos en ávido auditorio beben sus enseñanzas; pregona la consolidación de la familia, cuya deformación grita en los registros; enseña las leyes y sus alcances; combate el nomadismo y pregona el arraigo a la tierra; enseña a ver en la naturaleza su sentido recóndito; da nociones de agricultura intensiva y fomenta las granjas; ilustra sobre las dolencias endémicas y da las normas para combatirlas; por el trabajo y el ahorro, moraliza y enseña los beneficios que brinda la Patria al que sabe encontrarla con el esfuerzo. Y ese es el maestro.

Esta orientación social de la escuela rural que con los más puros ideales nacionalistas patrocina y estimula el Consejo, se adentra en la vida mortecina de la Escuela de ayer, contemplativa y teórica, en cuyas aulas luchaba la miseria contra el libro agudizando el hambre, para transformarla en foco de vida que, hermanando la mente con la mano enseña a subvenir las necesidades fundamentales, *desterrando la dávida (sic) y creando el trabajo*, única columna moral capaz de asegurar una nueva generación fuerte y dinámica. (p. 31)

Este decálogo del buen maestro y de la escuela actualizada claramente estaba orientado a que fuera cumplido en una configuración social de campesinos o de productores familiares, o de familias proletarias rurales con asiento suburbano, golpeados por la crisis económica y el desempleo. Pensando en las ciudades, la maestra Gutiérrez recalcó la necesidad de que los maestros creasen clubes de barrio para hacer en ellos talleres, huertas y jardines destinados los niños de la calle. Desde su perspectiva espiritualista y católica, conceptualizaba su pensamiento con el lema difundido por el vocal del CNE, José A. Quino Costa: “la escuela argentina para la vida exaltando el sentimiento” (p. 42). Ciertamente, la concurrencia del espiritualismo, el positivismo spenceriano, el pragmatismo

y el escolanovismo se condensó en esa escuela asistencial promovida por los miembros del Consejo Nacional de Educación, cuando estuvo presidido por el ingeniero Octavio Pico, dando como resultando una acción de asistencia material amplia consistente en la creación de comedores escolares, cooperadoras, colonias de vacaciones y en la donación de alimentos, ropa y calzado, como complemento de las campañas contra el analfabetismo.

## La escuela adaptada y plural

Las leyes nacionales que fueron rectoras para el conjunto de las legislaciones del país dieron un lugar muy escueto a la educación en la campaña, no obstante establecieron la diferenciación curricular entre una educación que debía estar relacionada con el medio rural y que supliera la carencia de elementos propios del medio urbano. El inspector general de escuelas primarias de Territorios Nacionales, Florián Oliver consideraba que las escuelas urbanas y rurales tenían una misma finalidad educativa y cultural, pero el variado medio rural hacía que las últimas tuviesen gran diversidad. Por su papel relevante en la conducción del sistema educativo, y por su compromiso con el desarrollo de la educación, la visión de este funcionario es muy valiosa para la comprensión de la problemática de las escuelas primarias rurales. Como muchos otros observadores narró las peripecias de los escolares, pero sin exagerar su dramatismo porque percibía que la vida en el campo llevaba a la naturalización de una niñez más dura y menos predecible que en las ciudades, por lo menos en términos generales. Para muchos alumnos de los sectores populares rurales, llegar a la escuela ya era en sí una travesía, que en las zonas menos comunicadas implicaba sortear cotidianamente los obstáculos de la naturaleza. Además era muy común que existiera una tensión entre la escuela y el hogar, dado que la asistencia debía compatibilizarse con las obligaciones laborales en la unidad productiva familiar, y porque en uno y otro ámbito había diferencias culturales y de socialización en cuanto a valores y hábitos (OLIVER, 1937, p. 4). La escolarización de los niños trabajadores en estado de servidumbre era menos probable, porque lejos de sus familias, sus tutores o encargados con frecuencia los hacían trabajar a tiempo completo como pastores y en trabajos domésticos.

La descripción que el director de la escuela nacional n° 142, de San Juan de Yruya, Salta, Vicente Torino (TORINO, 1937, p. 64), dejó para los niños pastores de los cerros bien vale para los niños trabajadores de la región pampeana: “Son estos, niños tristes, niños dominados por la falta de elementos recreativos y educativos del medio, y por la incomprensión de los padres que no saben de las inquietudes y exigencias propias de la infancia y que por lo mismo consideran tiempo perdido el que emplean en sus juegos inocentes”

Estos factores eran algunos de los que incidían en las problemáticas particulares de las escuelas rurales. Para Oliver esta heterogeneidad debía ser la que encaminaran la orientación pedagógica de estas escuelas, acorde a “la vida singular que reclaman” (OLIVER, 1937, p. 5), que sin imaginación de los funcionarios y docentes no sería posible alcanzar. Básicamente, pensaba esa diversidad según el medio en que estuvieran emplazadas las escuelas: las sierras, las llanuras, las islas, los montes, la vera de camino. Entendía que el horario de clase era un elemento que no podía ser uniforme: la distancia, los medios de locomoción, la salida y puesta del sol, el clima de la región debían ser contemplados para establecer las rutinas, así como los imprevistos cotidianos. Según Oliver, una hora debía dedicarse a la espera de los demorados, con juegos y labores en el patio, lo cual favorecía la sociabilidad. Cuando la escuela rural funcionaba de modo ideal, los aprendizajes eran variados y derivados de la organización de actividades planeadas por el docente:

Los maestros no pueden faltar, ni llegar tarde. Deben atender a los niños que a distinta hora van llegando. En el patio hay juegos para los menores; los más grandes esperan la iniciación de las clases regando las plantas de la huerta o en el jardín o sacando los yuyos de los canteros. Otros encienden el horno en donde ha de cocerse el sabroso pan familiar, o la torta de almidón o de maíz, o en las empanadas que preparan las niñas hacendosas; o también acondicionan los ingredientes del locro que ha de ir sazonándose en la gran olla común mientras en las aulas se canta el himno redentor del a, b, c (p. 6)

Para Oliver la variedad de situaciones individuales y colectivas era una dificultad, pero no un obstáculo, a partir de la cual el maestro podía construir, con

su imaginación y experticia, una comunidad y una relación pedagógica activas. Al tratarse de escuelas “unitarias” – un docente y un aula-, o de dos aulas en su gran mayoría, el director, a veces secundado por una maestra, debía atender simultáneamente al plurigrado:

... y así, junto al niño de seis años que inicia su vida escolar, está el otro que concurrió ya cuatro años. Al lado del niño normal se sienta un retardado; con el sano y vigoroso está el enfermo y enclenque; con el inteligente, el negado; con el tímido, el desvergonzado; con el laborioso, el abúlico. A todos atiende la maestra solícita. Mientras algunos leen, otros escriben; mientras habla a unos de historia, otros resuelven problemas o hacen mapas o estudian la lección de lectura. La maestra no descansa un momento; habla, escribe, corrige los trabajos. (p. 6)

La alusión al docente como “la maestra”, en estas situaciones más complejas y exigidas, fue frecuente en quienes testimoniaron su observación de las escuelas rurales. La diferenciación de género, en el caso del docente, en verdad probablemente no haya sido bien resuelta en las escuelas rurales con relación a la enseñanza de labores de huerta – para varones – siempre anunciadas o esperadas, y a las otras múltiples actividades más domésticas, como la costura – estrictamente femenina – , o sociales: el compartir juegos, meriendas, almuerzos o el canto de “alegres canciones y marchas patrióticas”.

En su afán de lograr una escuela activa y asistencial, Oliver descargó su ansiedad de funcionario en la labor docente, contribuyendo al carácter misional del mismo:

Está esa maestra aquí y allá; está en todo; enseñan y educa; juega y ríe y canta; proporciona alimentos para el alma y para el cuerpo. Se despoja de una parte de sus haberes para dar de comer a sus niños, para comprar los útiles que faltan, los libros de lectura que no llegan, la ropita que cubre la desnudez de algún pequeño, el remedio que ha de aliviar el dolor de sus alumnos y, muchas veces, de los padres de los alumnos.

Ha trabajado intensamente cinco horas, y no está cansada.

Le restan muchas energías y las emplea luego, porque tiene que visitar a un alumno enfermo y conversar con unos padres que se resisten a enviar a sus hijos a la escuela.

Debe reunión a los miembros de la asociación cooperadora y preparar por último, la tarea escolar del día siguiente. (p. 7)

Este ideal de entrega total del maestro rural, no pocas veces fue una realidad. Infelizmente, no hay modo de medir este esfuerzo a partir de las fuentes oficiales, aunque los informes de inspectores dejaron vestigios del buen cumplimiento. Oliver da fe de que no se trata de una idealización: “Yo he visto en mis andanzas estas escenas, y las he compartido” (p.7). Aunque muchas veces el periodismo de los pueblos rurales y los registros de las direcciones generales de escuelas se detenían más en los maestros trasgresores que en los meritorios, no faltan testimonios para confirmarlo en la prensa general y en la agrarista. Las fiestas escolares de la campaña son también testimonios valiosos de la comunión que se producía entre los maestros, los alumnos y el vecindario, porque en las reacciones emotivas resultantes del producto material o cultural que se exhibía, afloraba la aceptación y gratitud del auditorio: “Los rústicos moradores de la colonia, trajeados de domingo, aplaudían y lloraban cada vez que un pequeño actor decía algo para deleitarlos. Se retiraron todos a sus hogares llevando en el alma la visión clara de que es una es una escuela en manos de una buena maestra.”

Bien sabía Oliver que no todos los docentes tenían este desempeño, porque excedía la obligación laboral instituida, aunque entendía que era un mandato moral: “Ese es el arquetipo de la maestra rural. Y así son muchas, así son todas las que toman con amor la profesión docente.” Los atributos de valentía y de adaptación en la maestras y maestros jóvenes llegados de las ciudades acompañaban la preparación pedagógica del magisterio “pues junto con la capacidad mental que les dio la cristalizada escuela normal, llevan el amor propio que da la profesión docente y aprenden hasta por intuición todo aquello que necesitan enseñar y que la teórica escuela normal se olvidó de enseñarles.” (p. 8)

Convencido de estas virtudes de la escuela rural, Oliver concluía uno de sus escritos concientemente apologético alertando en su momento – y alerta al lector del presente – sobre dimensiones vivenciales de la escuela veladas por las concepciones pesimistas que la percibían apenas como un paliativo o como un engranaje de la máquina de educar.

Quisiera enaltecer muchos otros aspectos para dejar la verdadera impresión de lo que es una escuela rural y contrarrestar así, con la sinceridad de mi palabra y la autoridad que me da el cargo que desempeño, el concepto despectivo con que se la suele recordar o la apreciación piadosa de quienes no conciben que puedan ser felices los niños del campo, aún aquellos que no viven en medios tristes y pobres. (p. 10)

Para Oliver, la visión pesimista de la escuela rural era alentada por los maestros procedentes de las ciudades que carecían de conciencia sobre la misión social que les tocaba y de comprensión sobre la vida en el campo, y por el periodismo, que difundía informaciones infundadas:

Para los lectores desprevenidos no existe la preocupación oficial, la cooperación de los vecindarios, la iniciativa del maestro, la laboriosidad de los alumnos para que la escuela tenga el local apropiado. Jamás se provee de muebles, útiles y libros; de ropas, de calzado, de alimentos; de medicamentos, de combustibles; de herramientas destinada a trabajos de carpintería y de jardín y huerta; de telas, hilos, agujas, tijeras, para las labores femeninas. La escuela vive en un medio hosco, huraño, pobre. Ni cuadernos, ni libros, ni lápices, ni tiza, vale decir lo elemental para aprender a leer y escribir. Ni eso ni nada que justifique alguna preocupación del Estado en su obligación de difundir la cultura.

(...)

Hay que reaccionar, amigos maestros, a fin de destruir esas informaciones falsas y corregir también la incompreensión de muchos maestros (OLIVER, 1939, p. 14)

Estas advertencias del inspector no desconocían las limitaciones en la cobertura educativa en las zonas rurales, y su objetivo era hacer visible el enorme esfuerzo material y humano que el Estado argentino había realizado para alfabetizar y socializar a la población rural, cuyo alcance y logros habían sido notoriamente superiores a los demás países latinoamericanos.

## La escuela unitaria

Esta designación de la escuela rural dirigida por un maestro que atendía todos los grados – escuelas rurales: elementales provinciales de tres grados, y nacionales de cinco grados – en una misma sala simultáneamente quedó asociada en Argentina a la obra escrita por el maestro Luis Iglesias, que fue difundida cuando aquel llegó a cargos de inspector de escuelas y circuló más tarde por diversos países latinoamericanos, especialmente en México (NERVI, 2005, pp. 95-96; MENIN, 1998, MÉNDEZ y VUKSINIC, 2015).<sup>3</sup>

El diagnóstico que Iglesias dejó en *El Monitor de la Educación Común* a comienzos de la década de 1960 de las escuelas donde comenzó su carrera docente a fines de la década de 1930 era que éstas habían sido subestimadas o ignoradas, no contempladas en los planes y programas de las escuelas normales, ni en los textos sobre organización escolar y didáctica, causando serias dificultades en la práctica docente tanto para los nuevos maestros como para los experimentados, que quedaban “perplejos, desalentados, desprovistos de las más elementales bases de preparación técnica para resolverlos y sin saber a qué medios de información recurrir con posibilidades de éxito” (IGLESIAS, 1959, p. 3). Esta falta de tratamiento y producción pedagógica sobrepasaba las posibilidades de asistencia que los inspectores podían dar en los casos concretos, y se trataba de una problemática existente en el mundo entero dado que, según Iglesias, la mitad de las escuelas del mundo eran de este tipo. De tal modo, este modelo de escuela, con sus insuficiencias, habría sido una estrategia para combatir el analfabetismo, especialmente en las zonas rurales, que confiaba a la experticia de los docentes la difícil tarea de atender el plurigrado simultáneamente, lo cual derivaba en una atención personalizada o de grupos.

El maestro Iglesias había egresado de la Escuela Normal Nacional de Lomas de Zamora, provincia de Buenos Aires, en 1935, comenzando su carrera docente en el subsistema provincial. En 1938 fue trasladado a una escuela primaria rural n° 11 de Esteban Echeverría, situada a ocho kilómetros de Tristán Suárez, localidad donde había nacido y crecido, ubicada en el confín del conurbano bonaerense, próxima a la ciudad de Ezeiza. En esta escuela permaneció como maestro único desde 1938 a 1958, forjando un perfil intelectual no habitual entre los maestros, a partir de sus observaciones del aula y de su producción de

propuestas didácticas, en las cuales quizás pueda percibirse una influencia de su discreta adhesión al socialismo.<sup>4</sup>

Sus primeros escritos, resultado de la observación y práctica docente en su escuela rural, corresponden a mediados de la década de 1940<sup>5</sup> y reflejan su pensamiento pedagógico renovador, orientado por la idea de valorizar y alentar la libre expresión del alumno desde el comienzo de la escolaridad, combinando el dibujo y la palabra escrita. Como resultado de esa experiencia pedagógica fue editada una antología titulada *Viento de Estrellas*, compuesta de 398 textos y acuarelas realizados por los alumnos de Iglesias en los siete primeros años de docencia en la mencionada escuela rural (VEZUB, 2010, p. 17). Estos materiales habían sido producidos día a día por los alumnos y reflejaban – porque así lo había pautado el maestro – lo vivido en el tiempo que no estaban en la escuela, es decir cuando trabajaban en las chacras como peones o en la unidad productiva familiar, encargándose habitualmente del ordeño en los tambos<sup>6</sup> – labor realizada a la madrugada y comúnmente en condiciones antihigiénicas-. Estos pensamientos eran registrados cotidianamente por cada alumno en su *cuadernillo de trabajo diario para las expresiones libres*. El fundamento pedagógico de esta práctica era que la libertad de expresión del alumno debía suplantar la rutina de la memorización, la repetición, la copia de frases o de figuras y la prolijidad forzada de los cuadernos de clase, que eran habituales en la enseñanza primaria (SARDI, 2007; VEZUB, p. 19; GVIRTZ, p. 151-153) La inspiración de los pensamientos no debían ser los libros sino la vida misma, siguiendo la tendencia que criticaba el carácter “libresco” de la enseñanza. No obstante, no se trataba de una pedagogía espontaneísta o de libertad ilimitada, sino de una pedagogía activa y social, que mantenía la identidad normalista sarmientina<sup>7</sup> y su relación con los avances de la pedagogía científica. No se trataba de una mera estrategia para facilitar la alfabetización sino que se basaba en una concepción humanista de la enseñanza y del aprendizaje, que fue constituyéndose en una didáctica original en el curso de la experiencia misma que iba desarrollando Iglesias, con sus treinta alumnos, año tras año.<sup>8</sup>

Algunos autores han ponderado la metodología de enseñanza de Iglesias basada en el tratamiento grupal en la clase de la tarea realizada por los alumnos fuera de ella, con la guía y corrección del maestro, para luego exponer los resultados en el pizarrón, en una revista mural, en el “libro gigante anual” y finalmente difundirlos en exposiciones o en publicaciones escolares (VEZUB, p.

21). El testimonio de uno de sus ex alumnos, Juan Tarragona, muestra que su memoria también retenía el atractivo de otras actividades sólo eran frecuentes en las escuelas rurales mejor organizadas, como fueron las visitas educativas, las proyecciones de filminas dibujadas por los alumnos, las colecciones de animales y vegetales en el taller-museo, las experiencias en el laboratorio, las observaciones en la estación meteorológica, el hábito de la lectura de libros y revistas infantiles en la biblioteca escolar, la pintura con técnicas de acuarela y óleo.<sup>9</sup>

La convivencia en un salón común de los veinte o treinta alumnos cada año, de diferentes edades y grados, a cargo de un solo maestro fue capitalizada por Iglesias como una experiencia de unidad en la heterogeneidad – a la que tempranamente llamó diversidad – que permitía en ciertos momentos la interacción de muchos alumnos – o todos – en torno a una actividad común establecida por el maestro, así como la continuidad de la relación del maestro con el grupo. La aplicación de su idea sobre guiones didácticos – batería de preguntas, indicaciones, información-, que permitieran un trabajo en colaboración de los alumnos sin la intervención permanente del maestro (PADAWER, 2008, p. 69) era una innovación muy aplicable al esquema de grupos en que inevitablemente funcionaba la escuela unitaria. Algunas interpretaciones recientes sobre la modificación de las relaciones de poder y de autoridad escolar en esta experiencia no parecen del todo acertadas, dado que la supervisión e intervención del docente continuó siendo decisiva. Las probables trasgresiones a la rigidez de los programas y horarios tampoco fueron una particularidad de este caso, y el ámbito del salón de clase no fue alterado, porque la disposición del mobiliario siguió siendo la habitual en las escuelas rurales, con los bancos en hilera, mesa y armario del maestro y todos los objetos didácticos en el mismo amplio recinto (CRAGNOLINO y LORENZATTI, 2015, p. 104). Equiparar esta experiencia a la educación no graduada sería un error, mayor aún si se lo asocia a una propuesta alternativa a la organización escolar vigente. Graduación y escuela única pueden parecer contradictorias, pero en la práctica se conjugaron.

Tal como lo sugiere Juan Ricardo Nervi (p. 99) – quien compartió con Iglesias la dirección de la revista Educación Popular – su propuesta reaccionaba contra la escuela rutinaria y su aporte fue un activismo significativo para el educando en el plano intelectual y manual, que le permitiera superar las condiciones adversas de su presente como estudiante y lo proyectase a un futuro en sociedad. En definitiva su objetivo era una alfabetización completa, que mediante el esfuerzo autogestio-

nado trascendiera el aprendizaje de la lectura y la escritura e incluso la cultura escolar delimitada por los planes y programas de estudio.

En su fase inicial, la experimentación pedagógica de Iglesias parece haber tenido rumbo propio, aplicando la teoría aprendida en su formación como maestro normal, pero sin procurar ortodoxias, e influido por las propuestas de Olga Cossettini y del maestro uruguayo Jesús Aldo Sosa Prieto<sup>10</sup> – conocido como Jesualdo Sosa–, relativas al énfasis en la libre expresión del alumno Pero la originalidad de la didáctica de Iglesias radicó en haber nacido – y luego influido – en la escuela rural unitaria o de multigrado, que carecía de orientaciones distintivas en cuanto a estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje. Probablemente Iglesias tuviera una inspiración libertaria en su proclama de la libre expresión de los individuos, aunque su perspectiva está más asociada a la fusión del idealismo espiritualista con el utilitarismo spenceriano, frecuente en el normalismo de los años '30, que al racionalismo. En la década de 1950 Iglesias transitó desde su etapa espiritualista a otra crítica de lo social (PADAWER, 1998), probablemente debido a su apreciación más experimentada acerca de las limitaciones que el maestro y la escuela rural no podía vencer sin cambios estructurales del mundo agrario.

La provincia de Buenos Aires tuvo tres gobiernos peronistas en el lapso 1946-1955, en los cuales se percibió un claro crecimiento de la escolarización y la retención como resultado del mayor control del trabajo infantil y del aumento del bienestar de los trabajadores y pequeños productores rurales. Desde 1948 aumentaron los recursos destinados a educación rural, de modo que se construyeron 909 edificios escolares, y en la década de 1950 se introdujeron contenidos agropecuarios en el currículo, además de crearse escuelas para la formación de maestros normales rurales. No obstante estos avances, los maestros rurales mantuvieron insatisfechas sus expectativas con respecto a equiparación y aumentos de salarios, mejores condiciones de habitación en las escuelas, adaptación zonal del curso lectivo y horarios escolar y otros aspectos asistenciales referidos a atención sanitaria, transporte escolar y comedores para la atención de los alumnos (PETTITI, 2016).

En el quinquenio 1955-1960 las condiciones estructurales de la educación rural no variaron significativamente, así como tampoco disminuyeron los requerimientos oficiales sobre las funciones de los maestros y las escuelas rurales. Fue en este plano donde se situó la verdadera crítica de L. Iglesias,

hacia los objetivos políticos, con independencia del signo partidario, del sistema educativo: “cruzadas, colectas, vocinglería patrioter, catecismo, la salvación material y moral del país en el plazo de una semana programada, la sanidad, la langosta, el ahorro, la aviación!”<sup>11</sup> A fines de los años ‘50 Iglesias insistía sobre la presión que esta situación creaba sobre el trabajo de los docentes:

Instituciones profesionales, investigadores y maestros en otros países han dado algunas respuestas realizables dentro de sus respectivas organizaciones escolares y dentro del marco de lo que tradicionalmente se entiende por instrucción elemental o primaria. Pero en los últimos años, ignorando y desbordando esos límites, muy especialmente en América Latina, se intenta dar al maestro rural compromisos y responsabilidades de otros alcances. Y gentes muy descaminadas en la geografía de realidades que vive una escuelita rural unitaria, se vienen dando a la tarea de planearle un increíble itinerario de actividades milagrosas; *milagrosas*, porque sólo subestimando toda lógica, puede creerse posible que la acción del maestro es suficientemente poderosa para promover la transformación profunda de su zona, si cuenta para ello con un programa hábilmente estructurado y una previa preparación polifacética de pedagogía para la comunidad. Con soluciones pedagógicas y desde la escuela se quiere dar así respuesta a los más serios problemas económicos y sociales de un país. (IGLESIAS, 1959, p. 5)

En consecuencia, Iglesias consideraba que el problema de la escuela rural unitaria era inicialmente pedagógico, no obstante había diversos agravantes, que en su mayoría estaban determinados por la estructura socioeconómica del agro, y eran más severos en las provincias con economías regionales no vinculadas a la agroexportación. Fundamentaba su posición en los diagnósticos presentados por los docentes en el Curso de Perfeccionamiento para Maestros Rurales organizado por el Consejo Nacional de Educación y la UNESCO y realizado en Ezeiza, en 1958, cuyos principales elementos eran: falta de acceso a propiedad de la tierra y de los medios de producción; falta de empleo de los padres; vivienda precaria antihigiénica y hacinada; hogares mal constituidos;

juego y alcoholismo de los familiares; mala nutrición en un 60% de los niños; trabajo infantil; desarraigo por trabajo temporal de los padres en las cosechas; atención médica irregular y deficiente; falta de calzado, ropas y útiles escolares; malas comunicaciones y distancias a recorrer hasta la escuela; éxodo rural. Sus efectos eran las dificultades de aprendizaje, la repitencia, el ausentismo por migración de los padres, el abandono o la deserción luego de la alfabetización.

Como compensación de estas deficiencias, Iglesias diría que los maestros de las escuelas unitarias rurales argentinas cumplieron eficazmente el objetivo de la alfabetización y la extensión “cultural, técnica, social” en su relación con la comunidad: “Por mucho que se quiera y se haga por desvalorizarlo o empequeñecerlo, el compromiso esencial del maestro es el de enseñar a leer, a escribir, a calcular, a pensar” (p. 18) Reconocía que en la escuela rural se constituía una “comunidad o colectivo escolar”. Esta comunidad tenía un peso especial en la constitución de las identidades de los alumnos porque en el campo las posibilidades de socialización eran limitadas y la transmisión de la cultura y sus novedades iba rezagada con respecto a los centros urbanos. Al maestro le correspondía conservar “armonizar,, sostener y avivar” esas relaciones colectivas escolares que se daban espontáneamente, y a la escuela ofrecer las instalaciones abiertas, luminosas, dotadas de elementos para juego y trabajo, con maestros idóneos para que el niño se sintiera atraído y confiado, para aprender en un clima de “sinceridad y alegría”, y así trasladar al hogar y a la comunidad las iniciativas adquiridas o desarrolladas en la escuela. (p. 19-20)

Iglesias habla de un maestro rural ideal, pero no ficticio, como sujeto único y uniforme, completamente comprometido con la tarea de formar al alumno y, a través de este, beneficiar a la comunidad. Se advierte que el mesianismo intrínseco del normalismo es convertido en un mandato individual y cultural, que trasciende las exigencias laborales institucionales, frente a las cuales incluso podría revelarse si lo desvían de su misión naturalizada.

Dentro y fuera de horarios y programas, dentro y fuera de de su escuela, es el activo responsable de tan valioso proceso; todo cuanto es necesario hacer en ese sentido, o lo hará el mismo, o nadie lo realizará por él, allí. ¿Quién quiere venir a complicarlo

en la extraescolaridad de campañas y tareas que no están en lo intrínsecamente suyo?

(...)

Pero lo que siempre nos parecerá absurdo, inadmisibile y hasta sospechoso, es que a una escuelita de tan pobres recursos se la quiera mover como pieza básica de la transformación económico-social de un país millonario por la potencialidad y aún por la realidad actual de sus riquezas en explotación.

## Conclusión

Los historiadores de la educación rural argentina han dado prioridad a la problemática de la vinculación entre la educación formal y las competencias laborales, con especial énfasis en el nivel medio y superior agrotécnico y en menor medida se ocuparon del nivel primario. Sobre este último, la falta de ruralidad de esas escuelas situadas en el campo ha sido una característica en general, apreciada en casi todos los países latinoamericanos como contradictoria con las funciones que la legislación y normativa escolar preveía. Con excepción del tratamiento de los funcionarios y directivos de la enseñanza agronómica, esta historiografía pocas veces se ocupó de otros protagonistas individuales, incluso de aquellos destacados, que lograron forjar un pensamiento educativo original y tuvieron la capacidad para desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras, es decir los docentes que sobresalieron por su labor intelectual.

En la Argentina, la conexión entre la educación primaria rural y los requerimientos de la producción agropecuaria tuvo algunos signos alentadores desde la década de 1930, aunque sin producir una transformación curricular o didáctica global. No obstante, desde ese momento hasta 1960 hubo transformaciones profundas con respecto a los objetivos y prácticas en estas escuelas, en el sentido que los aspectos utilitarios se imbricaron con las nociones positivistas que orientaban una ingeniería social paliativa de la crisis tendientes a lograr la adaptación al medio, la resolución de las necesidades básicas y la generación de un biotipo determinado. Este positivismo instrumental fue resignificado desde concepciones espiritualistas de diverso tenor y desde las ideas nacionalistas y trascendentalistas

en las cuales se enrolaban los sectores que controlaban determinadas esferas del poder político y del gobierno de la educación.

Desde estas perspectivas reformistas, el imaginario de las autoridades del sistema educativo – miembros del CNE e inspectores – y de los docentes reflejaba algunas afinidades básicas con respecto al cuestionamiento a la uniformidad en el régimen de funcionamiento escolar de las escuelas situadas en zonas rurales, a la vez que mostraba heterogeneidad con respecto a las finalidades atribuidas a esas escuelas y a las resoluciones pedagógicas propuestas, que eran tributarias de la diversidad del arco cultural, ideológico y político argentino. Por su condición predominante de escuela unitaria, la escuela rural podía convertir su debilidad en una virtud, pues tenía particular potencialidad para generar un efecto democratizador en sus relaciones internas y externas, por los lazos comunitarios que en torno a ella se entrelazaban y por la unidad en la diversidad de aprendizajes y alumnos, que derivaban del mandato de adaptación y arraigo de la población rural que el gobierno de la educación había establecido como meta. La misión social que la escuela primaria rural asumió luego de la crisis de 1930 y el anti-intelectualismo difundido en el período favorecieron los propósitos utilitarios y socializadores de estas escuelas, sin perjuicio de mantener su función alfabetizadora. Por el contrario, esta última se fortaleció en algunas escuelas rurales con la aplicación de las metodologías renovadoras de la escuela activa y de otros dispositivos escolanovistas, como los centros de interés y el uso activo del cuaderno de clase – impulsados por las autoridades escolares en las escuelas de jurisdicción nacional-, y más excepcionalmente con estrategias de enseñanza que procuraban la libre expresión de los alumnos. Con independencia de sus diferentes tendencias y propósitos, los voceros del progreso educativo bregaron contra la educación rutinaria, siendo esta la gran renovación que no tuvo un sentido único porque, en el terreno discursivo, el cambio podía tener signo humanista, espiritualista o intelectualista, entendiendo a este último como directamente derivado de la misión de elevación cultural de los sectores subalternos transmitida en las escuelas normales. Así, las escuelas rurales unitarias encontraron una puerta abierta para comprometerse con el desafío de desarrollar la creatividad, la diversidad, la relación pedagógica personalizada y el contacto con la comunidad. Pero este camino de fortalecimiento de los postergados actores educacionales del campo requería superar las condiciones materiales en que se desenvolvía la docencia, redoblando el esfuerzo

de los docentes, para lo cual era imprescindible mantener vivo el sentimiento de dignidad y orgullo de la condición docente – uno de los pocos oficios no estigmatizados para las mujeres – y el compromiso con la misión regeneradora que le cabía a la escuela. En la medida que la función social de la escuela rural se fue incrementando, desde la crisis a la postguerra, probablemente creció la libertad de acción de los docentes, incluso por el reordenamiento institucional que significaba la creación de los ministerios de educación a fines de la década de 1940 en las órbitas de la Nación y de las provincias asumiendo funciones antes propias de los respectivos consejos de educación. Al mismo tiempo, tomaba cuerpo la tensión entre el optimismo pedagógico oficial con respecto al rol de la escuela en la transformación de la sociedad y la convicción de las limitaciones estructurales que los maestros más experimentados percibían.

En suma, los discursos y experiencias analizadas se encuadraron en un reformismo renovador, por sus aplicaciones didácticas y por el criterio humanista que presidía la acción de los maestros y funcionarios que los promovieron. Muestran un escenario pedagógico complejo velado por el discurso acumulativo más simplista de las dificultades crónicas de las escuelas rurales y de su aparente irrelevancia pedagógica, que en verdad eran emergentes de una mirada urbana pesimista y desinformada sobre el desarrollo social e institucional agrario.

## Notas

- 1 Este artículo tiene un antecedente en la ponencia “Concepciones de los agentes estatales sobre la educación, la ciudadanía y las capacidades laborales en la Argentina rural (1930-1943)” presentada en el *XII Congreso iberoamericano de historia de la educación latinoamericana*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia, 2016.
- 2 La Dra. Ana Julia Darnet de Ferreyra fue profesora de Letras, autora de textos para la enseñanza y más tarde sería inspectora de enseñanza secundaria del Ministerio de Educación de la Nación.
- 3 Este desarrollo personal posibilitó algo tan excepcional como era que un maestro fuese contratado por la Universidad Nacional de La Plata desde 1959 y 1962 – y luego, en 1965 – para que enseñara la materia Organización y didáctica de la enseñanza primaria, no sin críticas por su formación no universitaria. Su libro *La Escuela Rural Unitaria*, publicado en Argentina en 195 tuvo varias reediciones, una de ellas hecha por el gobierno de México, en 1964, en una tirada de 50.000 ejemplares, convirtiéndose en referente de educación rural en dicho país. En la década de 1960 la UNESCO lo invitó a actuar como experto de educación

- primaria rural en Haití. Con estos méritos, en 1965 fue nombrado Inspector Jefe del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, desempeñándose hasta 1973, momento en que es destituido por el gobierno militar, debido a la difusión de ideas de izquierda en la revista *Educación Popular (1961-1978)*, de la cual era director.
- 4 El maestro Luis Iglesias testimoniaba que le había tocado ese destino como castigo por una manifestación pública suya en un acto escolar, cuando tenía 23 años, contra el nazismo, revelando simpatías por el socialismo – formaba parte de un grupo llamado Liluli, compuesto por jóvenes literatos y actores – y a raíz de esto fue trasladado por el Consejo General de Educación – cuyos miembros eran nacionalistas y simpatizaban con el fascismo – a esa escuela cercana al lugar donde había crecido.
  - 5 Se trata de la antología de composiciones de sus alumnos *Viento de Estrellas. Antología de creaciones infantiles* (1942) y el ensayo *La escuela emotiva* publicado en Cuadernillos Liluli (1945).
  - 6 Testimonio de L. Iglesias en: Abramowski (2009, p. 12).
  - 7 Por tal se entiende la adhesión a la tradición de pensamiento liberal progresista defensor de la educación universal y gratuita en la cual el Estado debía ser el agente principal que la garantizara, para la transformación cultural de la sociedad. Estas ideas fueron instaladas y defendidas en la Argentina y en Chile por Domingo Faustino Sarmiento desde mediados de la década de 1840.
  - 8 Testimonio de Iglesias en Abramowski (p. 10).
  - 9 Discurso de Juan Tarragona, ex alumno, en el Acto en conmemoración por su fallecimiento, 18 de septiembre de 2010, reproducido en *Revista Sacapuntas en la escuela*, Buenos Aires, n. 8, octubre 2011, p. 14.
  - 10 En 1938 publicó su libro *180 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo*, en Editorial Claridad, de Buenos Aires.
  - 11 Reproducido en NERVI (2005, p. 101).

## Referencias

- ABRAMOWSKI, A. Luis Iglesias. Homenaje a un gran maestro. *Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, n. 4, septiembre 2009, p. 10-14.
- ASCOLANI, A. Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina. Proyectos y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2015, vol. 14, n. 3, septiembre-diciembre 2015, p. 853-877. Disponible en: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/33141/17844>. Acceso: 15 de julio 2016.

ASCOLANI, A. Control ideológico de los sectores populares y reforma educativa en la Argentina de los años '30: apoyos sociales al gobierno filo fascista de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires. *Estudos do Século XX, Educação contemporânea – ideologias e dinâmica social*, Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra – CEIS20, Ariadne Editora, n. 6, 2006, p. 111-126.

ASCOLANI, A. La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932). *Teias*, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, vol. 14, n. 28, 2012, p. 309-324. Disponible en: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=1234>. Acceso: 30 de marzo 2016.

ASCOLANI, A. La redención de los parias: la Federación Agraria Argentina y la educación del colono en el campo argentino. In: Luchese, T. A. *Horizontes: no diálogo entre culturas e história da educação*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2013, p. 15-35.

ASCOLANI, A. Las escuelas Normales Rurales en Argentina, una transacción entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900-1946). In: Werle, F. (org.) *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, Práticas e Formação do Proffesor*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 373-424.

BEJAR, María Dolores Mitos, altares y fantasmas: Aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo argentino. *Estudios e Investigaciones*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata, FAHCE, 1992. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.67/pm.67.pdf>. Acceso: 10 de abril 2016.

CRAGNOLINO, E. y LORENZATTI, M. C., Multidimensionalidad de la escuela rural. Notas para pensar la formación docente inicial. In: LORENZATTI, M. C. y LIGORRIA, V. (comp.) *Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Rural. Aportes para la formación de futuros maestros. Cuaderno de Trabajo*, Rio Cuarto: UniRio Editora, 2015, p. 98-108. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-151-7.pdf>. Acceso: 13 de junio 2016.

DARNET DE FERREIRA, A. La Escuela Rural. Acción Social de la Escuela. Discurso de la Presidenta de la Comisión Pro-Escuela Rural Dra. Ana Julia Darnet de Ferreyra, pronunciado en la Escuela N° 1 de Profesoras el 8 de septiembre, al inaugurar el ciclo de conferencias, organizado por esa Comisión. *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1937, p. 24-26.

GUTIÉRREZ, J. La Escuela Rural. Acción Social de la Escuela. Conferencia pronunciada por la señorita Juana Esther Gutiérrez, en la Escuela Normal N° 1 de Profesores 'Roque Saens Peña'. *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1937, p. 26-42.

GUTIERREZ, T. Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos (Argentina), 1900-1920. *Perfiles Educativos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, n. 117, vol. XXIX, noviembre 2007, p. 85-110.

GVIRTZ, S. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*, 1996. Tesis (Doctorado) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1996.

IGLESIAS, L. La escuela rural unitaria. *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, n. 926, 1959, p. 3-20.

LIONETTI, L. y CASTILLO, S. (comp.) *Aportes para una historia regional de la educación: Las instituciones, el magisterio y los discursos en el proceso de escolarización pampeano (1900-1960)*. Santa Rosa: UNLPam, 2014.

MÉNDEZ, J. y VUKSINIC, N. La problemática educativa argentina de la década del '60: un análisis del periódico Educación Popular. *Temas em Educação*, João Pessoa, v. 24, n. especial, 2015, p. 58-86.

MENIN, O. El ensayo de 'escuela serena' realizado por las hermanas Cossettini en la República Argentina. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, vol.24, n.1, enero-junio 1998, p. 160-176.

NERVI, J. R. Discurso pronunciado en la entrega del Premio Aníbal Ponce (1985) al maestro Luis F. Iglesias. Publicado por Ediciones Amigos de Aníbal Ponce. Praxis Educativa, Santa Rosa, UNLPam, n. 9, 2005, p. 94-102. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n09a11nervi.pdf>. Acceso: 10 agosto 2016.

OLIVER, F. Aspectos de la Escuela Rural (Síntesis de las conferencias pronunciadas el 20 de octubre en la Escuela Normal Incorporada "Colegio de Huérfanos Militares" y el 6 de diciembre en el Centro Cultural "Ricardo Gutiérrez" del Consejo Escolar 6°). *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, n. 780, diciembre 1937. p. 3-12.

OLIVER, F. Aspectos de la Escuela Rural (Conferencia pronunciada en la Escuela Nicolas Avellaneda el 26 de agosto de 1939). *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, n. 793, 1939, p. 13-19.

PADAWER, A. Oposición política y cambios técnico-profesionales en una iniciativa docente. Un estudio etnográfico de las escuelas no graduadas. *Avá*, Posadas, n. 12, julio 2008, p. 63-77.

PADAWER, A. Una Perspectiva Antropológica sobre Propuestas Pedagógicas. Alternativas: Discusiones Escolares sobre la Desigualdad Social. In: *Actas del Tercer Congreso Chileno de Antropología*, Santiago de Chile, 1998, t. 1. Disponible en: <https://www.aacademica.org/iii.congreso.chileno.de.antropologia/77.pdf>. Acceso: 18 de mayo 2016

PETITTI, E. M. La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943-1955). *Mundo Agrario*, La Plata, n. 17, vol.34, 2016. Disponible en: <http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv17n34a02>. Acceso: 20 de abril 2016.

PINEAU, P. Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco – Noble. In: Ascolani, A. (comp.) *La educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario: Ediciones del Arca, 1999, p. 223-239

PUIGGRÓS, A. (dir.). *Escuela, Democracia y Orden /1916-1943*. Buenos Aires: Galerna, 1992.

Sardi, V. Historias de lectura y escritura en la escuela: entre la ruptura y la hegemonía. *Anales de la educación común*. La Plata, 3° siglo, año 3, n. 6, julio 2007, p. 79-84. Disponible en: [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparadescargar/11\\_sardi.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparadescargar/11_sardi.pdf). Acceso: 25 de abril 2016.

TEDESCO, J. C. *Educación y sociedad en Argentina 1880-1900*. Buenos Aires: Editorial Panedille, 1971.

TEOBALDO, M. E. (dir.) y García A. B. (codir.) *Sobre Maestros y Escuelas. Una mirada a la Educación desde la Historia. Neuquen, 1884-1957*. Rosario: Arca Sur Editorial, 2000.

TORINO, V. Una escuela en la Montaña (colaboraciones de los maestros). *El Monitor de la Educación Común*, Consejo General de Educación, n. 780, diciembre 1937, p. 62-65.

VEZUB, L. F. Desandar el orden de la experiencia. Luis Iglesias y su didáctica de la libre expresión. *Cuadernos de Educación*, Buenos Aires, n. 8, octubre 2010, p. 13-31.

recebido em 15 dez. 2016 / aprovado em 11 abr. 2017

**Para referenciar este texto:**

ASCOLANI, A. Concepciones reformistas en torno a las funciones de la educación primaria rural Argentina (1930-1960). *Dialogia*, São Paulo, n. 25, p. 43-68, jan./abr. 2017.

# Multiculturalismo: polissemia e perspectivas na Educação e Educação Física

*Multiculturalism: polysemy and perspectives in education and Physical Education*

**Pedro Xavier Russo Bonetto**

Mestre em Educação. Professor da Universidade Ibirapuera e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, São Paulo, SP – Brasil  
psorpedro@yahoo.com.br

**Marcos Garcia Neira**

Livre-Docente em Metodologia do Ensino de Educação Física. Professor Titular da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP – Brasil  
mgneira@usp.br

**Resumo:** Diante do complexo contexto social contemporâneo, cada vez mais, faz-se presente no discurso pedagógico os termos diversidade cultural e multiculturalismo. Por outro lado, além da polissemia que os envolve, estes discursos têm assumido certa centralidade no debate acadêmico sem qualquer aprofundamento teórico no que tange suas diferentes propostas. O fato expõe um problema deveras importante: Qual abordagem de multiculturalismo adotar? O que propõem diferentes pensadores sobre a educação multicultural? E no âmbito da Educação Física, quais as contribuições desse campo teórico-político? Este artigo discute essas questões, apontando o chamado multiculturalismo crítico como vertente mais adequada para os projetos pedagógicos preocupados com a aceitação e reconhecimento de pessoas e grupos marcados por condições de diferença.

**Palavras-chave:** Multiculturalismo. Educação. Educação Física.

**Abstract:** In the face of complex contemporary social context, increasingly, it is made present in the pedagogical discourse the terms cultural diversity and multiculturalism. On the other hand, given the polysemy involving the terms, we realize that in some cases, these speeches have taken a central role in the academic debate without any theoretical studies regarding their different proposals. This fact puts numerous educational projects on a truly important issue: What multiculturalism approach to adopt? What propose different thinkers in the area of multicultural education? And in the context of physical education, which the contributions of this theoretical and political field? These are some questions that this article discusses from a literature review, also describing the best adequacy of the so-called critical multiculturalism to educational projects concerned with the acceptance and recognition of contextually people and groups marked by difference conditions.

**Key words:** Multiculturalism. Education. Physical Education.

# 1 Polissemia

É notória a polissemia e uma certa banalização na utilização do vocábulo multiculturalismo que chega a abarcar posturas epistemologicamente diversas e, por vezes, conflitantes. Hall (2003) sinaliza para os riscos de sua utilização universal e adverte que tamanha expansão tornou-o um significante oscilante. Kincheloe e Steinberg (2012) disparam que multiculturalismo pode significar tudo e, ao mesmo tempo, nada. Em suas diferentes concepções, pode abranger desde a luta dos diversos grupos culturais em busca de reconhecimento social até dar a sensação de apagamento das diferenças por conta de seu aspecto “multi”.

García Canclini (2009) reconhece a polissemia do termo, mas sinaliza que as diferenças de sentido poderiam ser tratadas com outros conceitos. Para o antropólogo argentino, aquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas em estados de confrontação e entrelaçamento se refere à interculturalidade. Já multiculturalidade supõe uma postura positiva de aceitação do heterogêneo.

Nas inúmeras classificações existentes, independentemente dos adjetivos que o acompanhem, ficam evidentes diferentes projetos políticos e formas de lidar com o Outro cultural. O multiculturalismo se constitui um vasto campo teórico-político. Candau (2008) atribui o seu surgimento, nos países ricos do hemisfério norte, à tentativa de responder ao intenso fluxo migratório após a Segunda Guerra Mundial, à eclosão dos movimentos sociais na segunda metade do século passado e, finalmente, ao ingresso, nas universidades estadunidenses, dos filhos dos grupos excluídos e discriminados, que passaram a reivindicar formas de representação mais dignas e democráticas.

Gonçalves e Silva (2003, p. 115) descrevem esse momento como um levante contra o currículo universitário tradicional, monocultural e segregacionista: “Foi nesse contexto que a força propositiva de grupos segregados, e de professores e de estudantes que questionavam a estrutura social injusta e o monopólio do saber por alguns, levou à formulação de políticas multiculturais”.

Bhabha (1998) vê o multiculturalismo como resultado do embate de grupos no interior de sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e pelo confronto de povos culturalmente diferentes. Submetidos a um poder centralizado, tiveram de viver a contingência de, juntos, construir uma nação moderna.

O multiculturalismo possui, então, uma dupla agenda, dividida entre objetivos acadêmicos e políticos<sup>1</sup>. Nesse sentido, Candau (2008) distingue as abordagens prescritiva e propositiva. A primeira concebe o multiculturalismo como sinônimo de diversidade cultural, ou seja, uma constatação das sociedades cujos processos de constituição foram marcados pela presença e confrontos entre os diferentes grupos culturais. Já a chamada abordagem propositiva vê o multiculturalismo enquanto formas de se relacionar entre sujeitos e grupos diferentes, incluindo as reivindicações de grupos cujas culturas não têm participado dos processos de significação cultural.

Hall (2003), por sua vez, compreende diferentemente os termos multicultural e multiculturalismo. O adjetivo multicultural “[. . .] é um termo qualificativo, que descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum [. . .]” (HALL, 2003, p. 52). A configuração multicultural de cada contexto é específica e a diversidade cultural não é mero reflexo das sociedades desenvolvidas ou uma característica intrínseca da contemporaneidade. Já o multiculturalismo se refere às políticas adotadas para governar ou administrar problemas da diversidade e multiplicidade gerados nas sociedades multiculturais.

Com base no que foi dito acima, reconhecer a diferença e se relacionar de algum modo com ela, mesmo que tentando apagá-la, caricaturá-la ou tratá-la de forma superficial, não deixa de ser uma abordagem multicultural. Bastante distinta, é verdade, da luta por melhores condições de participação e representação na cultura, na escola ou na sociedade. Aqui se explicita um posicionamento específico, uma concepção de multiculturalismo que busca promover o relacionamento entre os diferentes grupos culturais, garantindo e valorizando o direito de todos de expressarem culturalmente suas idiossincrasias.

Como mostramos anteriormente, o multiculturalismo dá um destaque à diferença, ao tratamento diferencial, para se chegar à igualdade de oportunidades. O referido tratamento impõe como resposta, no plano da ação, não mais os princípios da democracia formal, mas as estratégias chamadas, por alguns autores, de “política do reconhecimento”, por outros, de “política de identidade” e, ainda, de “política da diferença”. (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 118).

Radicalizando a perspectiva multicultural, os autores defendem que o multiculturalismo não apenas reconheça a diversidade cultural, como também perpetre análises em torno das relações de poder que produzem as diferenças. De acordo com Moreira (2001), a diferença não fica isolada em sua matriz, tampouco se afirma uma identidade homogênea baseada no princípio da universalidade.

As diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objetos de preconceito e discriminação. (CANDAU, 2011, p. 246).

Willinsky (2002) usa a expressão “política de identidade” para descrever uma ação que nos ajudaria a responder “como deveríamos ser conhecidos, considerados e tratados”. Tal como Candau (2011), o autor afirma que apenas reconhecer a diferença não é suficiente, porque esse reconhecimento se apoia em categorias que são, em grande parte, construídas por quem está no poder e, por conseguinte, construídas à imagem desse poder.

Há que se ressaltar, no entanto, que no âmbito da cultura não existe apenas dominância e opressão. A sociedade é permeada por intensos processos de hibridização cultural, ou seja, não se trata apenas de um embate de poder entre uma dada cultura “A” com uma cultura “B”, ou que a cultura “B” seja a todo tempo, e em todos os contextos, subjugada à “A”. O fato é que não existe uma cultura pura, nem tampouco uma cultura melhor ou universal. Toda e qualquer relação cultural é permeada de hibridismos e sincretismos, e o multiculturalismo deve se colocar como analista dos contextos históricos e sociais que permeiam as relações de poder, de modo a entender como se constituíram os discursos que marcam hierarquias e fronteiras entre as culturas. Sintetizando essa posição, Willinsky (2002) afirma que não basta reconhecer as diferenças, é preciso questioná-las, desconstruí-las, mudar o seu significado.

## 2 Perspectivas multiculturais

O debate educacional em torno do multiculturalismo ganhou grande destaque com a publicação do livro *Multiculturalismo Crítico*, de Peter McLaren. Nessa obra, o autor descreve as seguintes concepções: 1) multiculturalismo conservador ou empresarial, que fundamenta o projeto de universalização da cultura branca, respaldado nas teorias evolucionistas do século XIX<sup>2</sup>; 2) multiculturalismo liberal humanista, cuja principal característica é a apropriação humanística, apoiada na crença do princípio de igualdade independentemente de questões de etnia, gênero ou sexualidade, assim todos podem competir “igualmente” em uma sociedade capitalista; 3) multiculturalismo liberal de esquerda, que responsabiliza a ênfase na igualdade universal por “esconder” as diferenças entre raça, gênero, classe e sexualidade; e 4) multiculturalismo crítico, no qual, a partir de uma abordagem pós-moderna de resistência, a representação de etnia, classe, religião e gênero são vistas como resultado de lutas sociais sobre signos e significações. Ademais, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais.

De forma assemelhada, Hall (2003) também descreve diferentes tipos de multiculturalismo: 1) multiculturalismo conservador, que visa à assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria; 2) multiculturalismo liberal, que busca integrar os diferentes grupos culturais à cultura dominante, tolerando práticas particularistas apenas no domínio privado; 3) multiculturalismo pluralista, que avalia diferenças grupais em termos culturais e concede direitos no interior de uma ordem política comunitária; 4) multiculturalismo comercial, que pressupõe que se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferenças culturais serão resolvidos; 5) multiculturalismo corporativo (público ou privado), que busca “administrar” as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro; e, citando McLaren (1997), 6) multiculturalismo crítico ou revolucionário, perspectiva que enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência.

Candau (2008), por sua vez, descreve três vertentes do multiculturalismo: a assimilacionista, a diferencialista (ou monoculturalismo plural) e a intercultural ou crítica. Na concepção assimilacionista, os grupos marginalizados e discriminados são incorporados aos valores, mentalidades e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. Essa posição defende uma cultura comum e, em seu nome, deslegitima culturas “diferentes”, pertencentes aos grupos

subordinados, considerados inferiores. A segunda concepção, denominada diferencialista, destaca o reconhecimento das diferenças, mas afirma ser necessário garantir espaços próprios e específicos para que possam se expressar com liberdade, mantendo suas matrizes culturais de base em comunidades homogêneas. Pauta-se na visão essencialista e estática das identidades culturais, favorecendo um verdadeiro *apartheid* sociocultural.

Saindo em defesa da concepção intercultural ou crítica, a autora descreve cinco características importantes:

- Promove de forma deliberada a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade;
- Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, concebendo-as em contínuos processos de elaboração, construção e reconstrução;
- Afirma que os processos de hibridização cultural são intensos mobilizadores da construção de identidades abertas;
- Reconhece que as relações culturais são permeadas por mecanismos de poder;
- Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade. Ao contrário afirma esta relação complexa e admite diferentes configurações em cada realidade.

Para Catherine Walsh (2001), o multiculturalismo crítico, por meio da negociação cultural e do enfrentamento dialético dos conflitos provocados pela assimetria de poder, recorre à negociação cultural, enfrenta dialeticamente os conflitos provocados pela assimetria de poder a fim de promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Seguindo raciocínio parecido, Silva (2007) alerta para a tentativa de um diálogo intercultural de modo superficial, ou seja, sem enfrentar a temática das relações de poder que contaminam as relações, matrizes, mentalidades, imaginários e crenças, assumindo uma abordagem liberal.

### 3 Por uma Educação Física multicultural crítica

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental,

tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU, 2011).

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 161).

A alternativa encontrada é a chamada educação multicultural, sendo nada mais que a influência do multiculturalismo crítico no âmbito educacional. Moreira (2001, p. 66) resume o conceito da seguinte maneira: a “[...] sensibilidade para pluralidade de valores e universos culturais no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades”. Willinsky (2002) reivindica uma educação multicultural que conteste as linhas divisórias e a importância da diferença, que não aceite as divisões entre os seres humanos como um fato da natureza, mas como uma categoria teórica produzida por quem está no poder.

Em se tratando de uma educação multicultural crítica, Candau (2011) considera como princípios inexoráveis: a formação de sujeitos de direito, o favorecimento do processo de “empoderamento” e a construção de sociedades verdadeiramente democráticas. Para tanto, privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais que geram os significados e argumenta que a diferença deve ser afirmada dentro de uma política de crítica comprometida com a justiça social.

Existe uma dupla dimensão que caracteriza a educação multicultural: de um lado, a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como ‘diferentes’, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças. (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 63).

A saída para a marginalização de subgrupos ou culturas passa por modificar os padrões gerais de funcionamento da educação e, mais concretamente, o da seleção e desenvolvimento dos conteúdos do currículo. Quando um grupo social não vê refletida sua cultura na escolaridade ou a vê refletida menos que a de outros, estamos, simplesmente, diante de um problema de igualdade de oportunidades. (GIMENO SACRISTÁN, 1995).

Uma educação multicultural crítica desencadeia, obrigatoriamente, aquilo que McLaren (1997) denominou pedagogia do dissenso, e Candau (2008), pedagogia do conflito. Trata-se da interação, por vezes conflitiva, de diferentes culturas, acompanhada de análises que denunciam o modo como certos grupos em posições privilegiadas estabelecem os próprios significados, visando à manutenção de seus valores. Nesta, o professor assume um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, ficando a seu cargo a promoção de situações didáticas que viabilizem o contato e o convívio com a diferença, além da identificação dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais.

Uma proposta educacional multiculturalmente orientada oportuniza o acolhimento de certos grupos tradicionalmente excluídos, desmascarando o problema que afeta a representatividade cultural no currículo; exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos de ensino, no qual os interesses de todos sejam representados, e não deixa passar despercebidos os meios que fazem circular as representações, tais como o cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, a fala cotidiana, entre tantos outros suportes repletos de estereótipos culturais e crenças sobre os diferentes povos, nações e culturas.

No âmbito da Educação Física, o multiculturalismo crítico foi inicialmente apropriado pelo currículo cultural proposto por Neira e Nunes (2006, 2009), sendo aprofundado em obras posteriores (NEIRA, 2006a, 2006b, 2008, 2010, 2016; CARVALHO; NEIRA, 2016, entre outras). Enquanto fundamentação ética e política, defende como direito básico de todos os sujeitos o reconhecimento em suas infinitas condições de diferença manifestadas por meio das práticas corporais.

Por isso, a forma como as pessoas se relacionam em suas mais variadas condições de diferença, materializadas nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, deve ser objeto de estudo e questionamento nas aulas do componente. Questões relacionadas à discriminação e preconceito devem estar sempre presentes no currículo como uma possibilidade de problematização dos discursos sobre as práticas corporais, buscando a promoção de um ambiente não excludente,

pautado na participação democrática e coletiva da comunidade escolar. Com base nestas características, é possível extrair das obras mencionadas alguns eixos que orientam um currículo multicultural da Educação Física escolar.

### 3.1 Ampliação do conceito de cultura

O multiculturalismo crítico amplia o conceito de cultura bem como o que podemos entender por conteúdos escolares. Agora, tudo que constitui nosso mundo social pode e deve ser tematizado nas escolas. Do *rap* ao *funk*, da pipa com cerol aos campeonatos de *League of Legends*. Isso porque o multiculturalismo crítico, ao articular a cultura de diversos grupos étnicos, da cultura juvenil, *geek*, de rua, com a cultura acadêmica, sem hierarquizá-las, viabiliza a importância de que todos se apropriem, analisem e ressignifiquem estes artefatos culturais dentro da escola.

Cabe esclarecer que todas são parte do que se convencionou chamar de cultura; e mais, um professor comprometido mostrará como os homens e mulheres construíram historicamente sua cultura corporal, que, por ser resultado de sua ação, o acesso a ela é direito de todos e à escola cabe a função de socializá-la (NEIRA, 2006a).

### 3.2 Valorização dos conhecimentos e da identidade dos estudantes via tematização de práticas corporais tradicionalmente subjugadas

Um currículo multicultural de Educação Física valoriza o patrimônio cultural corporal da comunidade escolar, por meio da consideração e incorporação das experiências e significados atribuídos pelos alunos como conhecimentos a serem abordados. Além da compreensão das características das práticas corporais do ponto de vista dos discentes, isso possibilita a compreensão do próprio grupo cultural. Segundo Neira (2008, p. 87-88), o currículo multicultural:

[...] contribui para a construção do orgulho pelo que somos e respeito e admiração pelo que os outros são. Nesse espaço, não

há lugar para dizer que ‘isto é melhor que aquilo’, ‘assim está errado’, ‘desse jeito não vai chegar a lugar nenhum’ ou o pior, ‘você não sabe’, ‘nunca irá aprender’, ‘não nasceu para isso’. Entendendo que não existe uma cultura melhor do que outras, e assim, portanto, todas as práticas culturais, se devidamente abordadas, apresentam-se igualmente valiosas como conteúdos de ensino.

Didaticamente falando, o que se propõe é que os educadores investiguem e promovam situações em que os estudantes consigam analisar seus saberes e as formas pelas quais suas identidades se inter-relacionam com as práticas corporais. Desse modo, a perspectiva multicultural abre espaço para a diversidade de etnias, classes sociais, religiões e gêneros das populações estudantis e, como analistas culturais, os alunos passem a perceber suas próprias experiências.

Isto significa a tematização, ao longo do percurso escolar, das práticas corporais, das histórias, das biografias, das formas latentes e manifestas de dominação e regulação, de resistência, luta e do ponto de vista dos oprimidos, manifestados através da cultura corporal, alcançando com isso a reconfiguração do conhecimento oficial (NEIRA, 2016).

Muito se fala em trazer para dentro do currículo escolar o repertório da cultura corporal dos estudantes. Algumas propostas defendem que este repertório seja ponto de partida para o trabalho, outras criticam o reducionismo que pode ser fruto de trabalhos que permaneçam sem problematizar os saberes e conhecimentos dos alunos.

O efeito da primeira proposta pode ser a elaboração de projetos que partam da cultura do aluno, mas, por ainda se basearem em uma visão hierarquizada de cultura, acabam por inferiorizá-la ou mesmo corrigi-la. A segunda proposta, também, produz efeitos negativos por conta da superficialidade do que está sendo estudado. Todavia, a Educação Física em uma perspectiva multicultural crítica aqui delineada, procura garantir o direito das culturas corporais dos estudantes serem reconhecidas, valorizando-as, enquanto manifestações legítimas, problematizando as relações de poder que as inferiorizam. Faz isso, ouvindo as vozes dos estudantes, tratando seus interesses com dignidade, sem qualquer forma de discriminação.

### 3.3 Análise das relações de poder que produziram (e que ainda produzem) as práticas corporais

Um currículo multicultural crítico de Educação Física problematiza representações e discursos postos em circulação sobre as práticas corporais e seus representantes, denunciando tanto as forças empregadas pelo poder para validar uma determinada representação quanto as que produzem visões negativas ou pejorativas.

Aqui, torna-se de suma importância problematizar com os estudantes os discursos preconceituosos e discriminatórios que se relacionam a certas práticas corporais. Entendemos, assim, que os discursos sobre esportes, danças, lutas, brincadeiras e ginásticas são produzidos a partir de relações de poder que comumente excluem identidades e conhecimentos de grupos culturalmente subjugados, como: negros, crianças, mulheres, LGBT, indígenas e outros tantos. Por isso, a necessidade de se problematizar os preconceitos, buscando estudar com os estudantes como estes discursos foram criados, tornaram-se regimes de verdade e quais efeitos possuem na sociedade.

Atividades de ensino realizadas com essa finalidade permitem conhecer como funciona o poder, como ele configura secretamente as representações sociais e como elabora as percepções que os homens e mulheres têm de si próprios e do mundo que os rodeia (NEIRA, 2016).

### 3.4 Descentramento dos conteúdos escolares tradicionais

De forma geral, a trajetória curricular do componente não menciona o estudo das práticas corporais das comunidades desfavorecidas. O predomínio dos produtos culturais euro-estadunidenses, mais especificamente as modalidades esportivas, colabora na formação de identidades superiores atribuídas àqueles pertencentes aos setores dominantes, pois acabam percorrendo esses currículos com relativo sucesso. Ora, se o que se pretende é uma educação verdadeiramente democrática, há que se prever e organizar situações didáticas em que alunos e professores conheçam e aprofundem, também, os pontos de vista da população desprivilegiada. A relevância dessa postura se baseia no fato de que a valorização do conhecimento subordinado contribui para democratizar as visões de sociedade, política e educação.

## 4 Considerações finais

Apesar do que propagam os discursos conservadores, Carvalho e Neira (2016) assinalam que um currículo de Educação Física multiculturalmente orientado não pretende trocar o centralismo da cultura corporal dominante por um centralismo da cultura dos estudantes. Como se viu, defende-se simplesmente que os conhecimentos alusivos às práticas corporais desdenhadas ou tergiversadas possam receber a mesma atenção que as manifestações hegemônicas. Também se espera que a cultura corporal dominante seja analisada com outros olhares, tomando como base as crenças epistemológicas pertencentes a setores minoritários. Essa análise não tem intenção de demonizar as práticas elitizadas nem de afirmar que se tratam de conspirações contra os grupos desfavorecidos. Apenas pretende-se abrir espaço para os saberes historicamente vilipendiados. Esses conhecimentos são convertidos em valiosos recursos na construção de um futuro melhor para todos, o que significa um futuro coletivo baseado nos princípios comunitários, no poder compartilhado e na justiça social.

Segundo os autores, um currículo baseado no multiculturalismo crítico busca novas formas de ver as coisas quando valoriza as perspectivas marginais. A premissa básica é que a análise histórica do passado contribui para a compreensão das transformações sociais ocorridas e alenta para a modificação do atual quadro social. Dado que a cultura é uma dinâmica movida pela ação dos sujeitos mediante suas necessidades e intenções políticas, não pode ser vista como fixa e determinada. A proposta aqui defendida permite uma visão ampla das relações sociais, o que é muito mais valioso para os grupos alijados que a continuidade de projetos educacionais baseados na negação. Essa proposta desafia, ainda, os conhecimentos e as ações didáticas tradicionalmente validados no contexto escolar a cumprir um ideal político comprometido com a constituição de sociedades democráticas em que prevaleçam a solidariedade e o reconhecimento das diferenças. Estrategicamente, acolhe os saberes dos grupos minoritários, desenvolve práticas educativas que consideram a realidade vivida pelos estudantes, dialoga com a diversidade cultural e, pela análise histórica, desvenda as relações de poder que perpetuam a assimetria instaurada na teia social entre distintas práticas corporais e seus representantes.

Enfim, a Educação Física multicultural desprende-se do marasmo que povoa as quadras e os pátios com estudantes habituados a conhecimentos técnicos, para

unir-se ao conflito dos espaços públicos, da relação com a comunidade e com as problemáticas vividas na realidade, incitando posturas efetivamente engajadas com a ocorrência social das práticas corporais. Para tanto, articula suas ações com as relações interpessoais experimentadas na escola e fora dela, com o intuito de promover situações de ensino que assegurem a democracia e colaborem para a construção de uma sociedade menos desigual.

## Notas

- 1 Sabemos que produzir conhecimento, abordar um tema e registrá-lo academicamente não deixa de ser uma postura política, principalmente nos estudos de educação. A dicotomia aqui enlaçada serve apenas para fins explicativos em relação aos âmbitos específicos de influência e de atuação da referida área.
- 2 O autor ilustra essa concepção contando que na virada do século XIX, Joseph Moller, um menino negro de 10 anos, chegou a ser exibido em um zoológico na Europa como um legítimo descendente “homoluncus africano”

## Referências

- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CANEAU, V. M. *Didática Crítica Intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANEAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, set./dez. 2002.
- CARVALHO, M. M. N. S.; NEIRA, M. G. O multiculturalismo e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. *Educação Física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016.
- CORTESÃO, L.; STOER, S. R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 189-208.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Aproximação ao conceito de currículo. In: \_\_\_\_\_. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1995. p. 13-87.

- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Multiculturalismo e educação: o protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 1, v. 29, p. 109-123, jan.-jun. 2003.
- KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro, 2012.
- HALL, S. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set.-dez. 2001.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- NEIRA, M. G. A Cultura Corporal Popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. *Pensar a prática*, Goiânia, v. 11, n. 1, jan./mar., p. 81-90, 2008.
- NEIRA, M. G. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 5, p. 75-83, 2006a.
- NEIRA, M. G. *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- NEIRA, M. G. O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da Educação Física. *Temas em Educação Física escolar*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-29, 2016.
- NEIRA, M. G. Por um currículo multicultural da Educação Física. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 12, p. 31-40, 2006b.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- WALSH, C. *La educación intercultural en la educación*. Peru: Ministerio de Educación, 2001.
- WILLINSKY, J. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 29-52, nov. 2002.

recebido em 19 jul. 2016 / aprovado em 12 set. 2016

**Para referenciar este texto:**

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Multiculturalismo: polissemia e perspectivas na Educação e Educação Física. *Dialogia*, São Paulo, n. 25, p. 69-82, jan./abr. 2017.

# Nas curvas do tempo: um encontro entre infância e filosofia

*In the curves of time: a meeting between childhood and philosophy*

**Caroline Trapp de Queiroz**

Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC – [www.gpicc.pro.br](http://www.gpicc.pro.br)).  
trapp.queiroz@gmail.com

**Resumo:** Esse artigo traz o recorte de uma das discussões desenvolvidas em pesquisa de mestrado que teve como objetivo estabelecer com crianças um diálogo sobre o conceito de tempo. O propósito para este artigo, em específico, é identificar aproximações entre o que as crianças construíram sobre o tempo e aquilo que nos chegou de reflexão por meio de alguns dos filósofos cujas concepções de tempo são recorrentes em pesquisas que se debruçam sobre essa temática. Os autores que entrarão nesta análise são: Heráclito, Platão, Aristóteles e Agostinho. Em diálogo com eles, são destacados três eixos encontrados nas conversas com as crianças: movimento e mudança, lugar da alma na relação com o tempo e o *ser* do tempo. Estes eixos foram organizados ao término dos encontros, o que significa dizer que não constituem um caminho escolhido de antemão para estruturar nossas conversas, mas um achado possibilitado pelo próprio processo de pesquisa.

**Palavras-chave:** Tempo; Infância; Encontro; Filosofia.

**Abstract:** This article brings a punctual cut from one of the discussions developed in a master's research that aimed to establish with children a dialogue on the concept of time. The purpose for this article, in particular, is to identify similarities between what the children built over time and what we can think through some of the philosophers whose time concepts are recurrent in studies that focus on this theme. Authors who entered this analysis are Heraclitus, Plato, Aristotle and Augustine. In dialogue with them, we highlighted four axes found in conversations with children, nominally: movement and change, place of the soul in relation to time and the perception of time being. These axes were organized at the end of the meetings, which means that they are not a path chosen in advance to structure our conversations, but a finding made possible by the research process itself.

**Keywords:** Time; Childhood; Meeting; Philosophy.

Esse artigo apresenta uma das muitas discussões que foram desenvolvidas em minha pesquisa de mestrado, na qual o objetivo foi estabelecer, com crianças, um diálogo sobre o conceito de tempo. Os encontros, quatro no total, foram realizados entre agosto de 2014 e novembro de 2015 nas áreas comuns de um condomínio localizado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, onde essas crianças moram. Participaram da pesquisa quinze crianças entre 8 e 14 anos de idade. Como metodologia fez-se a opção pelo diálogo, compreendido a partir da teoria do filósofo russo Bakhtin (2011), em que, “o ponto de vista dialógico não cria um objeto ideal, de sujeito ausente, a ser tratado a distância; orienta, antes, o estudioso a participar do jogo, a considerar o enunciado, o texto, como vozes a compreender, com as quais dialogar.” (MARCHEZAN, 2012, p. 128)

Essa compreensão sustenta a ideia de linguagem como um ato, em que os sujeitos envolvidos se afetam entre si, pois se dispõem a essa relação por inteiro. Na pesquisa, o diálogo foi provocado a partir do uso de recursos materiais, como imagens e objetos, e imateriais, como a elaboração de perguntas, de situações hipotéticas e o uso da imaginação para suscitar deslocamentos “espaçotempo-rais”.<sup>1</sup> Vale destacar que a ideia para as conversas não foi fornecer uma resposta capaz de dar conta das muitas questões que envolvem a reflexão sobre o tempo, mas sim compartilhar com as crianças as perguntas possíveis de se fazer no interior desse diálogo.

Constituindo, assim, um recorte pormenorizado da pesquisa, o objetivo para este artigo<sup>2</sup> é identificar aproximações entre o que as crianças construíram sobre o tempo durante nossas conversas e aquilo que nos chegou de reflexão por meio de alguns dos filósofos cujas concepções de tempo são recorrentes em pesquisas que se debruçam sobre essa temática, especificamente Heráclito, Platão, Aristóteles e Agostinho. Reitero, portanto, que a ênfase recairá, aqui, na aproximação dos discursos formulados sobre o tempo por parte das crianças e dos filósofos, não sendo nosso intento um aprofundamento teórico em relação à obra de cada um desses filósofos.

Para estabelecer o diálogo, organizei as respostas das crianças em três eixos: movimento e mudança; lugar da alma na relação com o tempo; e o *ser* do tempo. Estes eixos foram criados ao término dos encontros, o que significa dizer que não constituem um caminho escolhido de antemão para estruturar nossas conversas, mas sim um achado advindo dos processos próprios da pesquisa. São, portanto, eixos que eu encontrei ao olhar posteriormente para aquilo que as

crianças traziam como discussão ao longo dos encontros, sempre lembrando que eu, como pesquisadora, me enxergo como um sujeito no campo, ao lado dos meus interlocutores, participando por inteiro desse diálogo, portanto, um sujeito que interfere, sugere, altera e influencia o outro.

Essa é uma percepção que está atrelada à ideia de que nenhuma pesquisa em ciências humanas é isenta ou neutra. Esse é um balizador a partir da concepção de Bakhtin (2011) que compreende as ciências humanas como ciências de sujeitos que dialogam e se expressam; ciências que envolvem, então, ao menos duas consciências, a do pesquisador e a de um outro que é o pesquisado. Isso estabelece que o meu interlocutor não está sozinho, ele está comigo, ele me responde e eu, do lugar de pesquisadora, tenho responsabilidade pela resposta que o ele dá à minha provocação. É dessa forma que a pesquisa diz do outro, mas diz também de mim porque a responsabilidade pelas perguntas, pelos diálogos que permiti ou não se desenvolverem na autoria da pesquisa, pelas respostas que dei brechas a surgir e a se desenvolver, é inteiramente minha e por ela respondo, nessa relação que estabelece uma equação de pesquisa que, sem mim – ou qualquer das crianças – não seria a mesma.

Portanto, dizer que os eixos trazidos nessa aproximação das crianças com os filósofos não foram pensados *a priori* é demarcar que eu não tinha ainda a intenção de construir especificamente *essa* reflexão. Mas isso não significa que estes não foram eixos balizadores das minhas intervenções em campo, já que muito do que entendo sobre o tempo me chegou como compreensão justamente por intermédio desses filósofos. Essa é uma ponderação relevante.

## Movimento e mudança

Os primeiros registros que nos chegam sobre uma reflexão mais sistematizada quanto ao tempo remontam à Grécia Antiga e revelam percepções que aliam tempo à ideia de movimento, mudança. Ideia que esteve presente nas falas das crianças com quem conversei na pesquisa,

*Caroline (pesquisadora): Me responde o que vier na sua cabeça... que que é tempo pra você? Se você pensa no tempo, qual é a primeira coisa que vem na sua cabeça?*

Ryan (9): Vento.

*Caroline: Vento? É? Por que você acha que o tempo é vento?*

*Ryan: Porque o vento passa.*

*Caroline: Ah é? E o tempo passa também?*

*[Ryan acena positivamente com a cabeça]*

*Caroline: Legal! Você acha que o tempo só passa ou ele fica, em algum momento? Você acha que ele para?*

*Ryan: Não.*

*Caroline: Não? Ele passa o tempo todo?*

*Ryan: Aham.*

Ryan traz, em sua resposta, a percepção de um tempo como eterno movimento, um tempo cuja parada parece não condizer com o caráter dinâmico. A observação às mudanças, aos movimentos, está na base das primeiras reflexões sobre o tempo. Essa discussão é clara na análise de Platão e Aristóteles, ambos filósofos gregos da Antiguidade Clássica. Se Platão concebe o tempo como “a imagem móvel da eternidade”, Aristóteles afirma que, na verdade, o tempo é a “duração de todo e qualquer movimento” (SCHÖPKE, 2009, p. 102).

O que os diferencia quanto a essa concepção de entrelaçamento entre tempo e movimento é que, para Platão, o movimento se refere às esferas celestes, uma vez que “Deus fez tal imagem eterna, mas em movimento de acordo com números – evidenciados e expressados pelo incorruptível e eterno movimento circular dos céus” (MOURA, 2007), enquanto que, para Aristóteles, o movimento se relaciona às mudanças que são perceptíveis no mundo sensível, de maneira geral, já que nessa ideia de movimento cabe o deslocamento e também o “crescimento, e mesmo o nascer e o morrer de um organismo” (PUENTE, 2014, p. 24).

A percepção que Platão tem do mundo nos ajuda a compreender melhor o que se diferencia entre suas ideias de tempo e as de Aristóteles. Segundo a filósofa Regina Schöpke (2009, p. 94), para Platão, há uma cisão entre o mundo sensível, “efêmero, transitório, um perpétuo vir-a-ser”, marcado pela transformação, e a eternidade pura, onde o tempo não passa, não existe mudança e as coisas *são*, aqui e agora, o que as torna apreensíveis pela razão. Nessa segunda categoria se encontram deus e as ideias, o que é interessante para perceber que deus está, nesse sentido, *fora* do tempo. O universo e o tempo seriam, então, criações de deus diante do caos do mundo. Nas palavras de Platão (1981, p.92),

Ora, quando o Pai que o engendrou compreendeu que se movia e vivia, esse Mundo, imagem nascida dos deuses eternos, rejubilou-se e, em sua alegria, refletiu sobre os meios de torna-lo ainda mais semelhante a seu modelo. E assim como esse modelo resulta ser uma alma imortal, esforçou-se, na medida de seu poder, tornar imortal igualmente a esse todo. Ora, a substância da alma-modelo que era eterna, como vimos, e essa eternidade, adaptá-la inteiramente a um Mundo engendrado, era impossível. Por isso, seu autor preocupou-se em fabricar uma certa imitação móvel da eternidade, e, organizando todo o Céu, fez, da eternidade uma e imóvel, esta imagem eterna que progride segundo a lei dos números, isso a que chamamos de Tempo.

Se, por um lado, o espaço seria base de toda a matéria, possuindo existência em si, o tempo, enquanto “imagem móvel da eternidade”, teria sido criado com o próprio universo e o movimento, unindo, portanto, o mundo criado, mutável e efêmero, ao seu modelo, a eternidade. Para o historiador e filósofo José Carlos Reis (1994, p. 18), o tempo, em Platão, “imita a eternidade descrevendo ciclos no ritmo do número” – guardado pelo céu, percepção que, de acordo com Schöpke (2009), será adotada posteriormente por Agostinho, filósofo e teólogo da Idade Média, nascido na África romana.

Na concepção platônica de mundos cindidos, o tempo se relaciona ao mundo sensível, “ao mundo dos corpos, pois apenas esses mudam, sofrem alterações” (SCHÖPKE, 2009, p.92). O tempo é uma imagem que imita a permanência da eternidade. De acordo com Reis (1994, p. 19), às questões que se colocavam sobre o tempo, Platão respondia,

Ele é objetivo, é a articulação dos movimentos dos planetas, medidos pelo sol; é único e finito, pois criado. Mas, como imitador do modelo, tende à eterna duração. Ele não tem direção determinada só existe em relação à eternidade e, ao mesmo tempo, opõe-se a ela. Essa é identidade, eterna presença; ele é diferença constante, ausência da Presença.

A noção de que o eterno é imutável, perene, e o temporal é o que se move, o que é efêmero, muda e se transforma, segundo Schöpke (2009), nasce com Platão e influencia a filosofia posterior.

Aristóteles, em suas reflexões, “topa com o paradoxo de um tempo que não é o movimento e do qual o movimento é uma das condições” (DOSSE, 2012, p.148). Embora o movimento não coincida com o tempo, é necessário destacar que, para o filósofo, há certa dependência recíproca entre eles. Essa dependência é expressa por ele a partir da ideia de que não apenas “medimos o movimento pelo tempo, mas também o tempo pelo movimento, porque eles se definem um ao outro. O tempo marca o movimento, visto que é seu número, e o movimento marca o tempo” (*apud* WHITROW, 1993, p.57). Entendendo que há apenas um mundo, sem a divisão que Platão propõe, e que o conhecimento advém da sensibilidade, Aristóteles (*apud* SCHÖPKE, 2009, p.102) desenvolve, portanto, a ideia de que “o tempo é o número do movimento, segundo o antes e o depois”, isto é, o que se pode mensurar do movimento que marca a mudança de um fenômeno ou acontecimento. Schöpke (2009) pondera que, para Aristóteles, não se trata, pois, de um movimento qualquer, mas de um movimento contínuo, o movimento do próprio devir.

Na pesquisa com as crianças, se o movimento aparece claramente na fala sobre o vento, que para Ryan passa sem parar, a mudança se expressa nos modos como, para elas, o tempo nos marca, atestando sua passagem,

Caroline: Tenho uma outra pergunta. A gente ficou falando como é que a gente ia marcar o tempo, mas como é que o tempo marca a gente?

[Silêncio]

Caroline: Como é que o tempo me marcou pra não parecer que eu tenho 5 anos? Pra parecer que tenho 26?

Bernardo: Altura... Altura...

Bernardo: Voz... Rosto...

[...] Clara (11): Você cresceu!

Cadu (11): Peso.

Bernardo: Postura...

[...] João Vitor (13): O pé.

Ryan: O pé!

Bernardo: O pé cresce... A estrutura do corpo... Cresce...

Cadu: Dentes.

[...] Bernardo: Vai ficando mais branco o cabelo e cheio de espinhas.

O movimento, as mudanças, os deslocamentos e a dinâmica foram protagonistas nas falas das crianças, apontados como indícios do tempo perceptíveis nos nossos corpos, aquilo que ele deixa inscrito em nós e que atesta nossa transformação. Aqui, a relação com Platão se dá justamente na percepção de um tempo que se move, muda e se transforma. A aproximação com Aristóteles se evidencia na percepção do tempo que a tudo toca, marcando, a partir desse *toque*, a relação de dependência estabelecida com o movimento, necessário para sua apreensão.

Pensando a correlação entre nossos corpos e o tempo, Pedro Paulo Monteiro (2011, p. 35), fisioterapeuta gerontologista, afirma que o envelhecimento nada mais é que “o movimento de passagem de uma etapa a outra”, ou seja, envelhecer é um processo constituído pelos deslocamentos que fazemos ao longo da vida. É a partir desse ponto de vista que, para ele, “o tempo não passa, somos nós a passar em nosso próprio tempo”, o que nos remete justamente à reflexão sobre a intrínseca relação entre movimento e percepção de tempo, não só no modo como o mundo se constitui, mas também no modo como nós, com nossos corpos, nos constituímos nele.

## A alma e o tempo

A percepção sobre o tempo, aquilo que se apreende e se organiza sobre ele a partir de nosso olhar, é o alicerce da visão aristotélica de tempo. Sendo dependente do movimento, do deslocamento e da mudança, que atestam sua existência, o tempo, como Aristóteles o formula, depende também de uma alma, uma consciência, que, ao perceber a mudança, o numere e o meça. Para Reis (1994), a questão da alma tem lugar central para que se compreendam as construções filosóficas quanto ao tempo.

Em Aristóteles, se o movimento não depende, necessariamente, da alma, existindo fora dela, o tempo, por sua vez, como percepção, como o que é numerável, só pode existir a partir dela. É nesse sentido que o filósofo compreende que

o tempo não passa e nem é um “ser em si”, pois pertence à estrutura do mundo e à natureza das coisas (SCHÖPKE, 2009). Assim, embora a determinação do tempo dependa dessa alma, sua existência é atributo do movimento, que está na natureza, que age sobre todas as coisas e que permanece numerável, mesmo que não haja quem o numere. “O movimento não necessita da alma para existir, e basta para fazer o tempo existir” (ARISTÓTELES *apud* COMTE-SPONVILLE, 2000, p. 29).

A concepção de um tempo que existe independente do homem, mas que dele depende para ser mensurado, para tornar-se perspectiva, também aparece nos diálogos com as crianças:

Caroline: Agora assim, se vocês perceberem, nenhum dos relógios [expostos sobre uma mesa] tá com a hora certa, desses daqui. Nenhum. . .

[As crianças olham atentamente cada relógio]

Caroline: Tá vendo? Tipo, aqui tá 6 e meia, aqui tá 2 e pouca. . .

Ryan: 3 e 26 aquele.

Caroline: Pois é, nenhum deles tá com a hora certa. Esse aqui tá 3 e pouca. . .

Bernardo: E são que horas?

Vitor Hugo (12): 4 e 19.

Caroline: Então, a minha pergunta é a seguinte, e se o relógio parasse? Como é que a gente ia marcar o tempo?

Marcos (9): Pela água. . . aquele negócio de água.

Bernardo: Com relógio solar.

Cadu: Pelo relógio de água, da garrafa.

Bernardo: Pelo sol, pra saber a hora. . .

As crianças deixam claro que, ainda que o relógio pare, ou seja, ainda que a alma não esteja numerando o tempo por meio desse instrumento, ele continua existindo, e permanece numerável, isto é, em movimento, passível de ser contado. E aqui a observação à natureza e às esferas celestes ganha lugar, pois as crianças são categóricas em indica-la como caminho para a contagem do tempo, na ausência do relógio, evidenciando a correlação entre a percepção dessas esferas e a medida do tempo, exatamente como em Platão.

A diferenciação que as crianças fazem entre o tempo e o relógio é importante porque, na primeira vez em que perguntei “o que é tempo?”, a maioria fez a relação imediata entre os dois, afirmando, inclusive, que um “constituía” o outro. No entanto, ao serem provocadas a pensar a inexistência do instrumento de medida, elas ponderam que, na realidade, um não é o outro, ainda que a relação que mantenham seja de entrelaçamento:

Caroline: E aí? Imagina assim, tipo, pô, a gente tá perdido, a gente tá num mundo, sei lá, de sombras... Não existe sol, não existe relógio... e agora? Você tá num mundo de sombras...

[...] Cadu: Cria um relógio.

Ryan: Cria um relógio digital.

Bernardo: Cria um relógio! Ué, vai aprimorando as técnicas.

Cadu: É só ter inteligência.

Vitor Hugo: Aí você vai aprimorando seu relógio.

[...] Bernardo: A minha ideia é, fazer um relógio, fazer um relógio provisório... tu só vai precisar...

Caroline: Como?

Bernardo: Com 12 pontos assim, aí cada um, AM, PM, daí vai ter uma setinha assim...

Caroline: E o que que vai fazer a seta andar?

Vitor Hugo: Eu sei! Eu sei!

Marcos: Com o vento... o vento...

Bernardo: Aí ele sopra. Uma seta, de um material muito leve, um exemplo, folha.

Cadu: Mas daí a gente nunca ia saber se a hora tava certa.

Caroline: E como é que a gente sabe que a hora que tá no relógio tá certa?

[...] Bernardo: Mas na situação que você falou, a gente ia criar nosso próprio horário. Então... então... então, a hora sempre ia estar certa. A gente ia criar nosso horário.

Portanto: 1) o relógio é apontado pelas crianças como uma criação humana que, caso deixe de funcionar, ou caso estejamos num mundo em que ele não exista, basta criá-lo para medir o tempo, que não cessa em detrimento da parada

do relógio. Essas respostas permitem pensar que, para essas crianças, tempo não é relógio, ou não apenas relógio, pois embora tenham dito que era, o fato de podermos criar um relógio e um horário nos sugere que esse é um tempo que continua existindo, independente da alma e do instrumento que o medem. E aqui retornamos, novamente, a Ryan com o tempo que é vento porque não para... Aliás, o vento figura mais uma vez nos diálogos sobre o tempo; e, 2) essa reflexão, que gira em torno da criação de um horário próprio, também levanta a questão das pactuações, suscitando que o horário já é percebido como uma convenção pelas crianças – essa percepção do horário como uma criação é importante porque permite que as crianças pensem na pluralidade das percepções de tempo a partir da pluralidade dos modos de medi-lo.

Os diálogos trazidos mantêm certa relação com a concepção aristotélica de tempo, que considera sua existência independente do ato humano no mundo, ou seja, que o tempo existe em si, mas que há um entrelaçamento entre esse “ser” do tempo e o modo como com ele nos relacionamos, a partir dos parâmetros de medida, que criam percepções do tempo apreensíveis somente por meio da nossa perspectiva de visada. Dizer que, mesmo sem o relógio, é possível medir o tempo com outros parâmetros ou criar um novo instrumento é dizer que o tempo existe independente de uma alma que o meça. Por outro lado, dizer que podemos criar um relógio é dizer que a determinação desse tempo depende do olhar da alma.

Retomando Platão e Aristóteles, Reis (1994) destaca que, embora eles considerem o “lugar” da alma na percepção temporal, o que eles elaboram são hipóteses objetivistas sobre o ser do tempo, pois a ênfase é colocada no número dos movimentos naturais – e na possibilidade de medi-los. Agostinho, por sua vez, elabora, ainda segundo Reis (1994), uma hipótese subjetivista que move a reflexão para além do tempo da natureza, revelando sua dimensão de interioridade. Essa concepção situa a alma como centro da percepção do tempo, pois ela o concebe com relação a si mesma. O tempo, assim, aparece como “um desdobramento das relações da consciência consigo mesma” (REIS, 1994, p. 29), ou seja, como mudança vivida continuamente pela consciência em relação a si e ao mundo, um estiramento.

Nessa percepção agostiniana estão presentes três operações, segundo Reis (1994, p. 31), três “presenças”, que são: a espera, a visão e a lembrança. A espera se relaciona ao movimento da alma em direção ao futuro, à presença do futuro como antecipação; a lembrança, se refere ao movimento da alma em direção ao

passado, à presença do passado como memória. A visão, por sua vez, é a presença do presente, “a duração da passagem do que não é ainda ao que não é mais. A vida da alma é um ‘estiramento’, um desdobramento do passado ao futuro”.

O historiador José D’Assunção Barros (2013) nos ajuda a compreender que é quase como se o movimento, em Agostinho, fosse o deslocamento da alma em si, como se o que ela medisse dependesse do movimento que ela mesma empreende, seja em direção ao passado ou ao futuro. Puente (2010) também compreende Agostinho nesse sentido, afirmando que, para ele, medimos não o tempo, mas o nosso espírito, ou seja, o que apreendemos presentemente sobre algo.

Aqui, a diferença entre Agostinho e Aristóteles se torna mais evidente, segundo Reis (1994, p. 32), pois o que o segundo não considera mensurável, a velocidade e a lentidão do tempo, ou seja, os ritmos da mudança, é justamente o que o primeiro destaca como especificidade da alma que, ao reter as impressões, determina que “a referência última da medida não é a do movimento regular dos astros, mas de um sistema de valores éticos, um sistema regulado pelo desejo de ‘salvação eterna’” – enfatizando o aspecto teológico da formulação de Agostinho.

## O ser do tempo

Vimos até aqui que o movimento, seja em relação ao que é externo ao homem, como também àquilo que ele opera internamente, aparece como formulação nos diferentes discursos filosóficos sobre o tempo. De acordo com Schöpke (2009, p. 56), é justamente a perspectiva de movimento, expressa por Heráclito, filósofo pré-socrático da Grécia Antiga, que funda as posteriores discussões filosóficas sobre “o ser o devir”. Como aspecto de maior relevância para esse artigo, em relação à teoria heraclitana, destaca-se a noção de que a essência do ser é a mudança, o devir, o que, segundo Schöpke (2009, p.65), levanta uma questão crucial em torno do objeto da metafísica, pois afirmar que o “ser é devir”, é como afirmar que ele não existe. No entanto, seguindo o raciocínio de Heráclito, “ser e não ser” são condições simultâneas do viver, que pressupõe mudanças ao longo de toda a duração, de toda a permanência. Por isso a imagem do rio que flui incessantemente é “tão importante para Heráclito. Só na aparência ele é o mesmo, pois suas águas são sempre outras. Em outras palavras, o rio só ‘é’ ele próprio enquanto está em permanente mudança” (SCHÖPKE, 2009, p. 73).

Aristóteles questiona a condição de ser do tempo (SCHÖPKE, 2009), justamente devido ao fato de que ele parece se compor de “não-seres”, considerando que o passado não existe mais e o futuro não existe ainda. Nesse sentido, o instante, o presente, seria o que demarca o limite do tempo, assinalando “o começo de uma parte e o fim de outra”. Mais ainda, o tempo seria composto de instantes, de “agoras”, de presentes.

Agostinho inicia uma reflexão parecida, partindo do mesmo raciocínio que Aristóteles, ao considerar que passado e futuro, apesar de não-seres, compõem o ser do tempo. Ele constata, então, que “o que nos autoriza a afirmar que o tempo existe é a sua tendência de deixar de existir” (AGOSTINHO, 2012, p.341). Nós lhe atribuímos um ser justamente na medida em que ele tende a não ser. Reis (1994) afirma que, considerado isoladamente, o devir parece ser a expressão do ser do tempo. No entanto, como devir, o ser do tempo se reduz a nada, aparece como contrário do ser porque introduz uma existência nova negando uma existência dada. Como devir, o tempo, para Reis (1994), revela-se um terrorista que promete, ilude, toma, não cumpre, desilude, não dura. . .

O filósofo André Comte-Sponville (2000, p.19) também destaca, a partir de Agostinho, esse caráter de “nadificação” do tempo, afirmando que ele parece ser um nada entre dois nada, pois, se para a consciência, ele é o movimento entre passado, presente e futuro, então, ele parece ser “a abolição de tudo, que parece abolir a si mesmo: a fuga do tempo é o próprio tempo”. No entanto, longe de se aliar a um niilismo, uma redução ao nada, Comte-Sponville (2000) frisa a existência do tempo em si, afirmando que o que atesta sua realidade é a impossibilidade de pará-lo. Nesse sentido, o tempo seria negação do ser, mas também sua confirmação, pois ele realiza a passagem do ser ao nada. O tema do tempo, para o filósofo, é um tema heraclitano, portanto, de mudança, de movimento.

Nas conversas com as crianças, a questão do ser do tempo também se faz presente, mas sob um ponto de vista diferente. Quando trago para a discussão o fato de que, em Mercúrio, um dia equivale a 58 dias e meio terrestres, algumas crianças indicam a impossibilidade de marcar o tempo naquele planeta,

Caroline: Pois é. . . lá, não tem relógio, em Mercúrio [. . .]. Vocês disseram que aqui a gente ia marcar o tempo de várias formas, mas e lá, como é que a gente ia marcar o tempo?

Victor Hugo: A mesma coisa.

Cadu: A mesma coisa.

Marcos: Não tem como você marcar o tempo em Mercúrio.

Bernardo: A gente.. não tem nada lá. É outro planeta. . .

Para algumas crianças, o tempo em Mercúrio é passível de medida, exatamente da mesma forma que aqui na Terra, por mais que sua duração varie. No entanto, Marcos traz uma questão interessante ao afirmar não haver possibilidade de marcar o tempo naquele planeta, o que Bernardo corrobora ao dar ênfase ao fato de que se trata de um outro planeta, o que, pelo tom usado por ele, pode ter a ver com a necessidade de criar novas lógicas para pensar contextos desconhecidos. O fato de eles apontarem que não se pode marcar o tempo em Mercúrio não significa que o tempo não exista lá, pelo contrário, suas observações se dirigem estritamente à medição. Isso me leva a pensar que essas crianças podem estar indicando a existência de um *ser* do tempo, neste ou em qualquer outro planeta, independente de se poder medi-lo ou não, o que a própria discussão sobre a alma na relação com esse tempo já atesta, me levando a ratificar a percepção de que as crianças estão falando exatamente sobre as mesmas questões que os filósofos trazidos para análise, muito embora a forma com que falem respeite os lugares que ocupam na realidade social contemporânea.

## Conclusão

Nesse artigo, procurei estabelecer um encontro entre o que dizem sobre o tempo as crianças com quem conversei em minha pesquisa de mestrado e o que pensam os filósofos que, há tantos séculos, nos ajudam a pensar as questões envolvidas nessa reflexão. A análise deu conta da correlação entre as ideias de tempo, movimento e mudança, presentes nas reflexões de Platão e Aristóteles, o que para as crianças se evidencia não só no modo como o mundo se constitui, mas também no modo como nós, com nossos corpos, nos constituímos nele.

Para além disso, a relação da alma com o tempo, posta em discussão por Aristóteles, Platão e Agostinho, foi abordada pelas crianças a partir da percepção do relógio como uma criação humana que não determina a existência do tempo, mas sim sua apreensão como medida.

Um último eixo analisado, que muito se relaciona ao debate sobre a relação da alma com o tempo, foi a questão do ser do tempo, levantada por Heráclito, Aristóteles, Agostinho e Comte-Sponville. A partir do exercício imaginativo de deslocamento a outro planeta, as crianças apontaram a existência de um *ser* do tempo que independe e até mesmo transcende a possibilidade de medida, ou seja, em outros planetas, o tempo não precisa ser forjado, descoberto, criado, pois já existe como tempo, na medida em que nunca parou.

Portanto, essa não se tratou de uma tentativa de classificar o que disseram as crianças, mas sim de aproximar a fala infantil de uma significação do tempo às falas desses filósofos, chamando atenção ao fato de que as crianças também estão atentas, pensando essas questões, ainda que suas elaborações partam de um lugar e de um tempo social distintos e específicos, e se diferenciem daquelas engendradas por teóricos com anos de estudos.

Isso significa reafirmar que cada pessoa fala do tempo e do lugar social que ocupa e embora uma criança possa elaborar, em uma frase, o que um teórico elabora em “tantas” páginas, a percepção envolvida nessas criações pode dialogar como questão que nos acompanha ao longo da história da humanidade.

## Notas

- 1 Opto aqui pela definição de *espaçotempo* de forma entrelaçada justamente por entender que essas dimensões constituem um todo, partindo do conceito de *cronotopo*, formulado pelo filósofo da linguagem Bakhtin (2010) no interior das análises que faz sobre os diferentes gêneros literários e que estabelece entre essas dimensões uma relação de indissociação.
- 2 É importante destacar que uma versão semelhante à deste artigo foi submetida ao VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, realizado em outubro de 2016, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

## Referências

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução. Frederico Ozanam Pessoa de Barros. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, José D'Assunção. *O tempo dos historiadores*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

- COMTE-SPONVILLE, André. *O Ser-tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- DOSSE, François. *A História*. São Paulo: Unesp, 2012.
- MARCHEZAN, Renata. Diálogo. IN: BRAIT, Beth. *Bakbtin*: Outros conceitos-chave. São paulo: Contexto, 2012.
- MONTEIRO, Pedro Paulo. *O tempo não tem idade*: nem passado, nem presente, nem futuro. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2011.
- MOURA, Eli-Eri. *Manipulações do tempo em música*: uma introdução. Claves. n.4. nov., 2007.
- PLATÃO. *Timeu e Críticas ou A Atlântida*. Tradução. Norberto de Paula Lima. São Paulo: Hemus, 1981.
- PUENTE, Fernando Rey. *O tempo*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- REIS, José Carlos. *Tempo, história e evasão*. Campinas: Papirus, 1994.
- SCHÖPKE, Regina. *Matéria em movimento*: a ilusão do tempo e o eterno retorno. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- WHITROW, George J. *O tempo na história*: concepções do tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1993.

recebido em 25 abr. 2016 / aprovado em 11 abr. 2017

**Para referenciar este texto:**

QUEIROZ, C. T. Nas curvas do tempo: um encontro entre infância e filosofia. *Dialogia*, São Paulo, n. 25, p. 83-97, jan./abr. 2017.

---

# Une culture «contre» l'autre: les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'Etat? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir<sup>1</sup>

*Uma cultura «contra» a outra: as ideias da educação nova dissolvidas na instituição escolar do Estado? Em torno da democratização do acesso ao saber*

**André D. ROBERT**

Professor da Universidade Lumière, Lyon 2, ISPEF (Institut des Sciences et Pratique d'Education et de Formation – Instituto de Ciências e Práticas Educacionais e Formação), Laboratoire Education, Cultures, Politiques (Laboratório Educação, Culturas e Políticas).  
andre.robort@univ-lyon2.fr

**Résumé:** Cet article entend revisiter l'opposition habituelle entre institution scolaire d'Etat et courant de l'éducation nouvelle, réputé plus soucieux de la formation complète de l'élève que de valorisation du seul savoir intellectuel. Sans s'interdire quelques regards hors des frontières de la France, il se propose d'étudier la question principalement dans le cas français au cours du XX<sup>e</sup> siècle et en la délimitant autour du problème de la démocratisation de l'accès aux différents types de savoirs. Ce qui sera considéré comme le plus intéressant, ce sont plutôt les zones floues, les points de recoupement éventuels, les frontières un peu indécises où les deux cultures éducatives et pédagogiques ont pu être amenées à se croiser, à se frotter l'une à l'autre au sein même de l'institution scolaire d'Etat, et également en la personne de certains pédagogues se réclamant de l'éducation nouvelle tout en ne refusant pas d'occuper des positions officielles (Gal, Monod, Meirieu par exemple). Il s'agira donc d'examiner, à travers quelques moments révélateurs, incluant la période tout à fait contemporaine (avec l'exemple des TPE, travaux personnels encadrés), et à travers quelques unes de ces personnalités médiatrices (des passeurs) la manière dont les idées nouvelles ont pu questionner et faire évoluer l'école d'Etat et ses pratiques. En retour la question se pose de savoir si ces idées nouvelles ne s'affadissent pas aussitôt qu'elles entrent en contact avec l'institution, si elles ne sont pas finalement solubles en celle-ci, en perdant leur sens original, après avoir servi d'alibi.

**Mots-clés:** Institution scolaire de l'État et l'éducation nouvelle; Cultures éducatives et pédagogiques; France XXe siècle

**Abstract:** This article intends to revisit the usual opposition between the state educational institution and the current of the new education, which is considered more concerned with the complete training of the pupil than with the valuation of intellectual knowledge alone. Without forbidding himself to look beyond the borders of France, he proposes to study the

question mainly in the French case during the 20th century and by delimiting it around the problem of the democratization of access to different types of knowledge. What will be considered as the most interesting is rather the fuzzy zones, the possible cross-over points, the somewhat undecided borders where the two educational and pedagogical cultures have been able to cross and rub each other. And also in the person of certain pedagogues claiming to be newly educated, while refusing to occupy official positions (Gal, Monod, Meirieu, for example). It will thus be necessary to examine, through some revealing moments, including the very contemporary period (with the example of the VSE, personal work framed), and through some of these mediating personalities (smugglers) the way whose new ideas could question and evolve the State school and its practices. In return the question arises as to whether these new ideas do not fade as soon as they come into contact with the institution, if they are not finally soluble in it, losing their original meaning after having served of alibi.

**Key words:** State school institution and new education; Educational and pedagogical cultures; France twentieth century.

**Resumo:** Este artigo pretende rever a oposição habitual entre a instituição escolar do Estado e atual educação nova, considerada mais preocupado com a formação completa do aluno do que com a valorização apenas do saber intelectual. Sem proibir o olhar para fora das fronteiras da França, o artigo propõe estudar a questão principalmente no caso francês durante o século 20 e na delimitação em torno do problema da democratização do acesso aos diferentes tipos do saber. O que será considerado como mais interessante são principalmente as zonas cinzentas, os pontos de cruzamentos eventuais, as fronteiras um pouco indecisas onde as 2 culturas educativas e pedagógicas puderam ser levadas a se cruzar, a se esfregar uma na outra no próprio seio da instituição escolar do Estado e igualmente na pessoa de alguns pedagogos que exigem a educação nova ao não recusar a ocupar posições oficiais (Gal, Monod, Meirieu por exemplo). O artigo irá portanto examinar, através de alguns momentos revelatórios, incluindo o período realmente contemporâneo (com o exemplo dos TPE, trabalhos pessoais enquadrados), e através de algumas personalidades mediadoras (os passadores) a maneira na qual as ideias novas pudessem questionar e fazer evoluir a escola do Estado e suas práticas. Por sua vez, a questão é feita para saber se essas ideias novas não se tornam insípidas logo quando elas entram em contato com a instituição, se elas não são finalmente dissolvidas na mesma, perdendo o seu senso original, após ter servido de alibi.

**Palavras-chave:** Instituição escolar do Estado e educação nova; Culturas educativas e pedagógicas; França século XX.

Nous nous proposons d'interroger ici l'opposition couramment admise entre, d'une part, la culture de l'institution scolaire d'Etat telle qu'elle s'est constituée en Europe au XIX<sup>ème</sup> siècle<sup>2</sup> et perpétuée jusqu'à nos jours, et, d'autre part, la culture du courant de l'éducation et des pédagogies «nouvelles», nébuleuse touffue dont il convient certes de clarifier les contours, mais dont on considérera de prime abord qu'elle incarne la contestation de l'organisation et de l'esprit de l'école instituée. Nous étudions centralement le cas français (sans nous interdire quelques regards hors des frontières hexagonales) et la question de la démocratisation de l'accès au savoir. Ce choix complexifie quelque peu le

problème que nous entendons poser, dans la mesure où, à ses toutes premières origines, la mouvance «éducation nouvelle» est loin d'avoir eu la démocratisation pour préoccupation majeure. D'où la nécessité d'opérer d'emblée une distinction, si sommaire soit-elle, à l'intérieur d'un mouvement parcouru de tensions multiples, entre la tendance aristocratique symbolisée en France par l'école des Roches (ouverte en 1899 à Verneuil-sur-Avre, sous la responsabilité d'Edmond Demolins, dans un château acheté grâce aux milieux d'affaires<sup>3</sup>), et la tendance démocratique représentée par le GFEN, fondé en 1922 à l'initiative des universitaires Paul Langevin et Henri Wallon<sup>4</sup>.

Ces précautions prises, il reste tentant, et assez aisé en première approche, de mettre en regard, pour la énième fois, une culture contre l'autre, comme le font certains manuels ou recueils de synthèse sous la forme de tableaux d'opposition terme à terme<sup>5</sup>. S'il n'est évidemment pas question de dénier la validité de cette option – car elle dispose d'un fondement objectif incontestable – c'est moins cela qui nous intéressera que les zones plus floues, les points de recoupement éventuels, les frontières indécises où les deux cultures éducatives et pédagogiques ont pu être amenées à se croiser, se frotter l'une à l'autre au sein même de l'institution scolaire d'Etat, et en la personne de certains pédagogues se réclamant du «nouvellisme»<sup>6</sup> tout en ne se refusant pas à occuper des positions officielles, parfois d'un haut niveau de responsabilité. C'est aussi la raison pour laquelle nous parlons d'idées de l'éducation nouvelle de préférence à éducation nouvelle comme corps de doctrine constitué, portant l'attention à ce qui circule et s'exporte plutôt qu'à ce qui se fige, fût-ce au prix d'un certain affadissement si l'on se place d'un point de vue de puriste. Ce faisant, nous rejoignons, au titre de l'investigation historique et objectivante, ce que Philippe Perrenoud a pu quant à lui déclarer, dans une intention plus délibérément militante: «Même si une école globalement engagée dans les pédagogies nouvelles est toujours un endroit extraordinaire, pas comme les autres, en raison de cette commune orientation et du rattachement à un mouvement plus large, à des réseaux militants, il serait absurde de ne pas voir que dans le système éducatif, une partie des enseignants a les mêmes valeurs et poursuit des projets proches ou qui présentent au moins certaines convergences. Le mouvement d'éducation nouvelle n'est jamais aussi fort que lorsqu'il se mêle au système ...»<sup>7</sup>. Le problème que nous entendons traiter est ainsi délimité; il convient cependant de le reprendre encore quelque peu en s'efforçant de le dialectiser.

## Position précisée du problème

Depuis le XVII<sup>ème</sup> siècle jusqu'aux grandes lois scolaires de la fin du XIX<sup>ème</sup>, à travers aléas et variantes, s'est mis en place ce que le sociologue Guy Vincent a appelé la «forme scolaire» caractéristique des sociétés occidentales<sup>8</sup>. Celle-ci peut se définir globalement en référence à une conception de l'espace (un espace clos et spécialement dévolu à l'éducation), du temps (on en cultive l'organisation très réglée), des devoirs (à tous les sens du terme), de la pédagogie (primauté donnée, en matière d'apprentissage, à la conformité à des principes et des règles plutôt qu'à la démarche personnelle d'appropriation/construction des savoirs par le sujet). S'il est vrai que cette forme scolaire et sa pédagogie trouvent leurs origines dans les premières organisations d'écoles par des communautés religieuses, la variante laïcisée qui s'impose au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle jusqu'au triomphe de l'Ecole républicaine introduit des nuances sensibles. On relèvera quelques points qui vont à l'encontre de certaines idées reçues: – le refus du développement de la seule mémoire mécanique au bénéfice de méthodes dites «*excitatrices de la pensée*», – la volonté d'être au contact du réel, d'où notamment l'importance prêtée aux leçons de choses, – la célébration de l'adhésion consentie à la règle plutôt que de la soumission aveugle à la discipline, cependant centrale, – l'indissociabilité de l'instruction et de l'éducation, priorité restant à cette dernière, – la prise en compte de la nature de l'enfant, caractérisée par ses manques exigeant comblement ou développement ordonné, comme en témoigne la réflexion sur la capacité d'attention qu'il faut impérativement «*fixer*» ou sur la conscience morale qu'il faut «*orienter*», voire «*corriger*». Bref, si la notion de discipline demeure bien au centre de la nouvelle pédagogie du XIX<sup>ème</sup> siècle, elle ne doit pas donner matière, comme dans les écoles ancien modèle, à des formes de dressage inductrices de comportements purement serviles, mais plutôt à des formes d'intériorisation conscientes productrices de comportements modérés. On pourrait multiplier les exemples d'appels à la mise en œuvre de méthodes actives et de pratiques non coercitives tant dans les instructions officielles à partir de 1887 que dans les deux éditions du *Dictionnaire de pédagogie* de Buisson. Quelles que soient l'attitude des hiérarchies intermédiaires, relais évidemment décisifs, non nécessairement acquis aux directives centrales, et la pratique effective des maîtres dans leurs

classes, c'est du moins ainsi que le décline en France le discours cautionné par l'institution après 1881-82, et peut-être même avant<sup>9</sup>.

L'«autre» de cette pédagogie d'Etat, qui se stabilise quant à elle dans les vingt dernières années du XIX<sup>ème</sup>, se constitue donc, à la fin du même siècle, sous l'appellation d'éducation nouvelle<sup>10</sup>. Il est logique que celle-ci s'efforce de promouvoir sa différence en faisant en France l'éloge de modèles culturels étrangers rivaux<sup>11</sup> et en clivant au maximum les positions, certes à partir d'éléments objectifs. Plusieurs expressions destinées à caractériser péjorativement la pédagogie dominante («*fermée et formelle*», «*mécanique*», «*encyclopédique*», «*enseignement dogmatique*») ne sont apparues qu'entre 1917 et 1920, sous l'influence de la critique des rénovateurs. Il n'est pas étonnant que ceux-ci, soucieux de polémiquer avec des adversaires indispensables à l'affirmation de leur propre singularité, ne prennent pas en compte les différences, pourtant réelles, entre plusieurs pédagogies situées à l'intérieur de la même forme scolaire (certaines impliquant déjà, nous l'avons relevé, une insistance au moins verbale sur la notion d'activité). Lorsqu'on se propose de confronter, comme l'implique notre projet, les principes pédagogiques de l'école d'Etat à des critiques venues d'horizons pédagogiques se voulant radicalement autres, il convient en conséquence de ne pas céder à une caricature forcément orientée.

Mais il faut en retour se prémunir contre la tendance à prétendre reconnaître la pénétration des idées nouvelles dans l'institution, à la seule évocation de mots ou de concepts apparemment communs. Quand l'américain Washburne, initiateur de l'école expérimentale de Winnetka, croit retrouver, dans les instructions officielles françaises de 1923, la doctrine de l'éducation nouvelle, il y a tout lieu de penser qu'il est victime d'une illusion par précipitation, même si le rédacteur de ces instructions, Paul Lapie, a pu écrire à propos des méthodes intuitives et actives, déjà recommandées dans les instructions de 1887: «cette méthode est devenue pour nous si classique, elle est tellement entrée dans nos mœurs, que nous n'en sentons plus la valeur. Elle nous est si naturelle que nous l'appliquons parfois sans le savoir: si bien que nous ne la reconnaissons plus lorsque des auteurs étrangers – ou même français – viennent nous en exposer les principes comme s'il s'agissait de sensationnelles nouveautés...»<sup>12</sup>. Car l'éducation nouvelle se caractérise par la volonté d'installer un environnement éducatif complet, ainsi que par l'élaboration d'un ensemble de dispositions cohérentes entre elles, qui ne saurait être morcelé et s'accommoder de mesures

isolées, sauf à se trouver dénaturé, ainsi que s'emploie à le souligner Ferrière dès les premières lignes de *l'Ecole active*, invitant à ne pas confondre éducation nouvelle et simples méthodes actives. Il reste donc, malgré les relativisations auxquelles invite l'examen attentif et dont nous venons de donner un aperçu, que nous sommes bien en présence de deux cultures. Dans celle de l'école d'Etat, dite traditionnelle, le savoir intellectuel domine et est posé comme une valeur absolue (*tant pis* en quelque sorte si ce doit être sur le mode de l'extériorité, bien que cette extériorité ne soit pas *systématiquement* revendiquée comme la voie la plus favorable à l'apprentissage); dans celle de l'éducation nouvelle, le savoir en tous domaines ne doit jamais procéder d'une imposition extérieure, mais toujours nécessairement d'un besoin éprouvé par le sujet qui, à cette seule condition, est en mesure de s'approprier un ensemble d'acquis en leur donnant véritablement sens, et par là de se construire lui-même de manière authentique (cette place centrale conférée à l'initiative – fût-elle initialement provoquée – se confirme par le rôle prêté à l'art et à la créativité personnelle, ainsi qu'à l'éducation du corps).

A contre-courant de ce à quoi inclinerait spontanément cette considération, il s'agira d'examiner ici, à travers quelques moments significatifs et aussi à travers quelques fortes personnalités médiatrices, la manière dont les idées nouvelles ont pu questionner et «travailler» l'école d'Etat et ses pratiques, en les amenant à évoluer plutôt que de prétendre repérer leur assimilation et intégration pure et simple par l'institution. Hors des frontières françaises, l'exemple de Maria Boschetti Alberti (1879-1951) nous paraît tout à fait révélateur des situations et des personnalités qui retiennent plus spécialement notre attention. Voici une enseignante qui, exerçant dans le canton suisse du Tessin au sein du système officiel, connaît d'abord des difficultés avec son inspecteur, puis qui – loin de vouloir agir de manière sauvage – demande et obtient la permission de continuer son expérience novatrice jusqu'à «introduire dans les classes de l'école publique les bienfaits des écoles nouvelles: liberté, auto-éducation, respect de l'individu»<sup>13</sup>, ce qu'elle appellera «la scuola serena», «l'école sereine». Daniel Hameline définit parfaitement à son propos le sujet que nous faisons nôtre: «Maria Boschetti fournit une excellente 'entrée' pour aborder [...] le mouvement de l'Education nouvelle par une de ses composantes les plus aléatoires: la rénovation de l'entreprise éducative scolaire par une praticienne de l'enseignement officiel au sein de ce dernier»<sup>14</sup>.

## Quelques jalons dans la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, autour des questions de démocratisation

### Un plan d'ensemble

Abordant le XX<sup>ème</sup> siècle avec l'année 1918 et le *Manifeste des compagnons de l'université nouvelle*, nous sommes d'emblée renvoyés à l'un des problèmes soulevés. En effet le projet d'école unique – c'est-à-dire de mise en continuité des différents degrés d'enseignement, jusque là radicalement séparés – élaboré par les Compagnons n'appartient pas à la mouvance de l'éducation nouvelle et il ne devrait a priori pas nous intéresser ici; il est cependant un des tout premiers à influencer fortement sur la politique ministérielle dans le sens de la volonté de démocratisation lorsque des coalitions de gauche accèderont au pouvoir comme c'est le cas avec le gouvernement d'E. Herriot qui crée en 1924 une commission de l'école unique. Si celle-ci n'a pas d'efficacité immédiate, l'idée démocratique s'inscrit suffisamment dans les consciences pour que sa marque ressurgisse au moment du gouvernement de Front populaire (1936-37) et de celui d'union nationale issu de la Résistance (1944-46). Mais c'est surtout – au cours des travaux de la commission de réforme mise en place dès novembre 1944 – la rencontre entre les idéaux de l'école unique et des principes du mouvement d'éducation nouvelle, qui mérite de retenir l'attention, cristallisant particulièrement dans trois personnalités; P. Langevin, président, H. Wallon, successeur du précédent, et H. Piéron, vice-président, ont naturellement exercé une influence sur le texte du plan. Or ils furent tous trois présidents successifs du GFEN, section française de la ligue internationale de l'éducation nouvelle, qui a assumé à partir de 1932 la direction de la revue *Pour l'ère nouvelle*, et constitué la composante d'orientation matérialiste/marxiste de la ligue<sup>15</sup>.

Quoique non appliqué, le plan Langevin-Wallon, rendu public en mai 1947, a vu son audience durer longtemps, certes au titre formel de «référence sacrale»<sup>16</sup>, mais plus essentiellement à titre de facteur d'interpellation critique du système éducatif institutionnalisé, dans le sens de plus d'unification et de démocratisation, tous les projets de réforme structurelle s'en réclamant peu ou prou jusque dans les années 1970. Une tonalité éducation nouvelle se révèle bien présente dans le texte<sup>17</sup>: «*Pour fixer le temps consacré par l'enfant à l'école, il faut tenir compte de ses possibilités physiologiques et de ses besoins psychologiques. Il ne devra*

*pas excéder, entre 7 et 9 ans, 2 heures par jour et 10 heures par semaine. De 9 à 11 ans: 3 heures par jour et 15 heures par semaine. De 11 à 13 ans: 20 heures par semaine. De 11 à 15 ans: 25 heures par semaine.»*

Si plusieurs réformes effectives ont cru pouvoir se réclamer de ce texte fondateur, telles – implicitement – celles de 1959, 1963, 1975, il reste une différence qualitative entre lui et elles: lorsqu'il donne très intentionnellement l'exclusivité au principe méritocratique en se basant sur le critère des «aptitudes» des élèves, le plan Langevin-Wallon se situe, conformément à un esprit aussi caractéristique de l'éducation nouvelle, dans une conception essentiellement dynamique et optimiste du développement de l'enfant ou du jeune, là où les autres énoncés figent celui-ci dans sa nature, posée comme immuable<sup>18</sup>. C'est très précisément dans la même perspective que celle qui a trouvé avec le plan Langevin-Wallon son expression à la fois la plus systématique et la plus emblématique que se situent les expériences des «classes d'orientation» (antérieures au plan) puis des «classes nouvelles» (contemporaines de celui-ci).

## Des pratiques nouvelles

En 1937, le ministre du Front Populaire Jean Zay a confié à Roger Gal, professeur au lycée de Sens, le soin de diriger une expérimentation de «classes d'orientation» menée dans vingt établissements. Celle-ci consista à pratiquer dès la sixième une pédagogie centrée sur l'enfant, sa personnalité, ses goûts, ses aptitudes, au point qu'on proposa aux enseignants un livret d'observation, la «fiche Fontègne<sup>19</sup>» qui entraîna d'ailleurs dans le reste de l'institution un vaste tollé et dut être abandonnée; il s'agissait déjà de vouloir introduire une psychologie fondée sur la personne de l'enfant dans l'intention d'adapter au mieux la pédagogie à l'élève et de lui permettre de trouver sa meilleure voie scolaire. La personnalité de Roger Gal (1906-1966) présente un intérêt tout particulier. Cet agrégé de grammaire, militant de l'éducation nouvelle, sera secrétaire général du GFEN en 1945, membre des CEMEA<sup>20</sup>, en même temps qu'il occupera des positions officielles au sein de l'Education nationale, notamment membre du conseil technique pédagogique du ministère puis chef du service de la recherche pédagogique au CNDP à partir de 1951. Participant aux travaux de la commission Langevin-Wallon, il se retrouve tout naturellement impliqué en

1945-46 – aux côtés d'Alfred Weiler<sup>21</sup> – dans l'expérience prolongeant les classes d'orientation, celle des «classes nouvelles». Le principe en est le même: faire de la psychologie et des psychologues des partenaires indispensables des enseignants dans l'observation des élèves en vue de leur permettre des parcours scolaires différenciés. Classes d'orientation du premier cycle du second degré, ces classes eurent en effet pour projet de diriger chaque enfant vers le type d'études lui convenant le mieux (diagnostic associé à pronostic). L'observation prédominait au niveau des classes de 6ème et 5ème où le travail manuel fit son entrée, la mise à l'épreuve des aptitudes observées caractérisant les niveaux 4ème, 3ème, où furent introduites de premières options sous la forme de «bancs d'essai». Les effectifs étaient limités à vingt-cinq élèves par classe, la pédagogie pratiquée faisait fond sur l'intérêt et le besoin d'invention de l'enfant, le développement de son sens social, la connaissance de l'environnement naturel et humain. On voit donc que, par rapport au modèle pédagogique antérieur, ce qui émerge ici, c'est, conformément à la sensibilité école nouvelle, la considération de la singularité de chaque enfant (incluant la dimension affective) et, à terme, la visée de son épanouissement individuel et social.

Deux cents classes nouvelles furent ouvertes, sur la base du volontariat des maîtres et des parents, en octobre 1945, à l'initiative de Gustave Monod (1885-1969), alors directeur de l'enseignement du second degré. Ce dernier offre dans sa biographie la particularité d'être un agrégé de philosophie ayant enseigné à l'école des Roches avant de devenir directeur de cabinet d'un ministre de l'Instruction publique<sup>22</sup>, remarquable exemple d'une certaine porosité entre la mouvance rénovatrice critique et l'administration. Une revue dédiée aux idées de l'éducation nouvelle, *Les Cahiers pédagogiques*, est précisément née, sous l'impulsion de Gustave Monod, à l'occasion de cette expérience des classes nouvelles; soutenue par le ministère, tout en restant jalouse de son indépendance, elle sera publiée par un organisme officiel, l'IPN (Institut pédagogique national), de 1964 à 1972, avant de continuer hors institution son combat<sup>23</sup>, illustrant à son tour ce jeu de relations ambiguës entre l'institution et sa critique. En 1950, huit cents classes environ avaient fonctionné dans deux cents établissements publics mais, Monod ayant quitté la direction du second degré, en 1953 elles devinrent «classes pilotes», ce qui en changea le sens: d'instruments de rénovation-transformation de l'ensemble du cursus secondaire, elles furent désormais la marge expérimentale du système officiel, sa bonne conscience. Posant en

1960 la question: «Où en est l'éducation nouvelle?»<sup>24</sup>, Roger Gal note: «... *le plan Langevin, les Classes Nouvelles du second degré, ont failli officialiser les méthodes nouvelles*». Failli seulement ...

## Quel essaimage?

S'il s'agit donc d'un rendez-vous manqué, il reste que, dans les décennies des grandes réformes de la Cinquième République, des idées semées mi-officiellement, mi-marginalement vont essaimer chez nombre de pédagogues, et de manière bien sûr plus diffuse parmi le grand public. Du côté des initiateurs, une matrice de la réforme pédagogique se constitue, à un moment décisif (mars 1968), à travers le contenu du colloque tenu à Amiens «*Pour une école nouvelle*». On y retrouve quelques unes des grandes orientations de l'éducation nouvelle, comme le montrent, par exemple, les thèmes de la commission consacrée à la formation des maîtres (-enseignement sous forme des centres d'intérêt empruntés à Ovide Decroly; – valorisation du travail en équipe et des activités interdisciplinaires; – incitation à l'analyse du mécanisme des opérations intellectuelles des élèves; – incitation à l'étude de la personnalité de chaque enfant et de son milieu).

La «massification» progressive affectant le collège (années 1960 et 1970) puis le lycée (années 1980), en même temps qu'elle a été rendue nécessaire par la demande sociale, influe en retour sur celle-ci. Une partie au moins de l'opinion parentale pressent confusément que la pédagogie dispensée de manière dominante dans des structures démocratisées n'est plus adaptée à ceux que l'on va peu à peu appeler les «nouveaux publics». Les associations de parents se rallieront, de manière de plus en plus explicite au cours des années 1990, à des conceptions pédagogiques qu'on peut dire inspirées de différents courants de l'école nouvelle. Du côté des enseignants, certains (une forte minorité) n'ont pas attendu les directives officielles pour anticiper, innover, faire évoluer leurs pratiques, et en tout état de cause ceux-ci ne restent pas indifférents à ce changement de la demande parentale organisée. A l'école primaire, un nombre assez considérable de maîtres, qui ne sont pas forcément membres de l'ICEM<sup>25</sup>, recourent à certaines des techniques Freinet et les adaptent parfois aux nouvelles technologies; en cela, ils n'accomplissent évidemment pas le projet socio-poli-

tique qui sous-tend initialement la pédagogie du fondateur de l'école de Vence, qui fut exclu de l'institution officielle, mais ils traduisent la réceptivité aux idées nouvelles d'instituteurs initialement formés dans une tradition normalienne assez figée.

Sans que ses pédagogues théorisent explicitement le point, le secteur de l'enseignement professionnel converge assez naturellement avec les pédagogies du projet et du concret, déclinées sous les formes officielles du travail par thème puis de la démarche par objectifs, revue à l'aune de la notion de projet technique<sup>26</sup>. Devenu le principal gardien d'une pédagogie correspondant à la forme scolaire dominante, le second degré général se montre spontanément le plus rétif aux idées issues de l'éducation nouvelle. Toutefois, dans le sillon de 1968, puis à partir de 1981, des militants des mouvements pédagogiques mais aussi une frange non négligeable de professeurs non affiliés (voire, plus minoritairement, de chefs d'établissement) s'impliquent dans diverses innovations, soit en en prenant directement l'initiative, soit en se saisissant de ce qui est peu à peu offert par l'institution, principalement autour de la notion de projet (ce qu'on a appelé successivement «10%», «PACTE», «PAE»<sup>27</sup>, et surtout projets de zones et d'établissements), en accord avec le principe de la pédagogie de l'intérêt. Il faut évoquer ici le rôle d'incitateur de la rénovation pédagogique qu'a joué, en écho à un fort courant international, l'INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique)<sup>28</sup>, où ont œuvré des personnalités comme Jean Hassenforder – directeur du service de la documentation de l'institut – qui a animé, avec Louis Raillon, de 1964 à 1980, la revue militante *Education et développement*, dédiée à la promotion des idées éducatives nouvelles.

Il a fallu cependant attendre 1981, la nouvelle donne politique et l'arrivée du ministre socialiste Alain Savary à l'Education nationale dans un gouvernement de gauche pour qu'une cohérence au moins partielle se construise entre politique ministérielle et ensemble doctrinal des idées nouvelles. Parmi une série de grands rapports commandés par le pouvoir à André de Peretti (formation des maîtres), Antoine Prost (lycées), Louis Legrand<sup>29</sup> (collèges), on s'attardera un instant sur le sort réservé à ce dernier, empruntant le plus explicitement à des thèmes issus de l'éducation nouvelle. Son échec apparaît symptomatique du rapport de l'opinion professorale majoritaire à l'idéologie pédagogique rénovatrice: acceptation tant qu'il s'agit d'un discours assez diffus et de dispositions «digérables» et/ou contournables, refus dès que des mesures concrètes touchent

à la question des statuts et à certains habitus les plus enracinés de la pratique du métier. La réforme des collèges a ainsi achoppé sur l'aspect consommant la rupture avec l'organisation traditionnelle en classes (au bénéfice de plus vastes ensembles et de groupes de niveau évolutifs) et surtout sur celui du tutorat (d'origine anglo-saxonne, impliquant une dimension psycho-affective et une propension au choix de son tuteur par l'élève). Pourtant, bien que la réforme ainsi conçue n'ait nullement été appliquée après l'intervention critique de l'organisation syndicale majoritaire, les collèges ne sont pas restés totalement immobiles et sont entrés officiellement, à la demande du ministère, «en rénovation». Il est alors permis de se demander si une officialisation n'est pas le meilleur moyen d'annihiler toute vraie ambition réformatrice, et si – dans une telle hypothèse – les réformateurs, qui ne sont pas des naïfs et savent à quoi s'en tenir, sur la foi de l'histoire, quant aux capacités d'absorption et de récupération du système, ne devraient pas se prémunir contre le risque de s'exposer aux plus amères déceptions. Pour sa part, saisi à son tour par une telle déception, Louis Legrand n'hésite pas à employer rétrospectivement le ton de la dénonciation: «...*Il convient de rénover sans rénover et de le faire sans heurter les conservatismes et en particulier le tout-puissant Syndicat de l'enseignement secondaire. Et le coût doit être constant*»<sup>30</sup>.

## Bref aperçu de la question aujourd'hui à travers l'exemple des TPE

On peut évoquer plusieurs décisions récentes qui semblent aller dans le sens du courant rénovateur, et au-delà, dans le sens de certaines idées de l'éducation nouvelle: la volonté de généralisation, dans l'ensemble du système, de pratiques artistiques et créatrices, conformément à l'idéal d'épanouissement de la totalité de la personne de l'élève (sensibilité et corps compris); l'instauration des TPE au lycée (Travaux personnels encadrés), des IDD au collège (Itinéraires de découverte) qui exigent travail interdisciplinaire, construction de projets et prise d'initiatives. Procédant d'une proposition d'un rapport sur les lycées<sup>31</sup> piloté par Philippe Meirieu, personnalité pédagogique militant pour les idées de l'éducation nouvelle, les TPE ont été officialisés en classe de première et de terminale à partir de la rentrée 2000. Consistant à élaborer un dossier personnel

sur un sujet interdisciplinaire, ce nouveau dispositif s'inscrit dans le courant de la pédagogie du projet et vise à déléguer aux élèves «plus d'autonomie dans le choix des programmes» ainsi qu'à modifier «les formes d'autorité, les rapports aux savoirs et les modes d'évaluation»<sup>32</sup>, soit autant d'orientations s'inspirant globalement d'idées trouvant une origine dans l'éducation nouvelle. Dans l'esprit des décideurs qui les ont institués, par la triple intervention de deux professeurs et du ou de la documentaliste – pour l'encadrement des élèves sous la forme de travaux en petits groupes et d'alternance entre la classe et le CDI<sup>33</sup> –, les TPE posent les jalons de ce que pourrait être une vraie interdisciplinarité; ils sont censés conforter la démocratisation par le surcroît de sens qu'ils sont susceptibles de conférer au rapport aux savoirs (dont le caractère décisif pour le processus d'apprentissage des élèves, particulièrement ceux que leur culture familiale tient initialement éloignés de la culture scolaire, a été montré<sup>34</sup>). Si la logique de l'apprentissage et des principes de la pédagogie propre aux documentalistes se heurte parfois à celle de leurs collègues professeurs des disciplines, en raison de traditions nettement distinctes, il est attendu de cette rencontre un dialogue fructueux, venant interroger et problématiser de façon heuristique des notions comme celles de «document», «archive», «référence», *etc.* Situé par définition en place centrale dans le dispositif des Travaux Personnels encadrés, eux-mêmes conçus par leurs promoteurs conformément à l'esprit des méthodes actives, le CDI, incarné par le professeur documentaliste, «ne traduit-il pas l'influence de l'éducation nouvelle» dans l'institution scolaire d'Etat, ainsi que le relève opportunément Louis Raillon à l'occasion d'une mise au point?<sup>35</sup>

Cela posé, les attermoissements auxquels a donné lieu l'évaluation de ces TPE depuis leur très récente création (2000) jusqu'à leur actuelle suppression de la classe de terminale (2004) sont significatifs d'une part des résistances qu'ils ont entraînées chez les enseignants les plus attachés à l'organisation traditionnelle, appuyés par les conservateurs chaque fois que ceux-ci sont au pouvoir, et d'autre part de leurs évidentes limites quant à leur capacité de remettre en question avec force le système établi. Ainsi, dès avant leur suppression pure et simple, les TPE étaient déjà l'objet d'une certaine déception de la part des équipes innovantes qui les avaient imaginés, ne retrouvant pas, dans le produit passé au moulinet de l'institution, leur ambition initiale, d'autant plus que cette nouvelle activité scolaire avait été décrétée facultative, ce qui était la «reléguer [...] à une activité anecdotique au sein du système scolaire alors qu'une

*dynamique était lancée. . . »*<sup>36</sup>. A s'en tenir à ce seul aspect des choses, faut-il vraiment s'en étonner? Toute innovation, qui plus est inspirée d'une culture se voulant peu ou prou «autre», n'est-elle pas conduite à changer de nature parce que et dès lors qu'elle s'institutionnalise? En même temps, n'avons-nous pas sur cet exemple français tout à fait contemporain certes l'illustration des différences culturelles entre deux univers pédagogiques, transformées en opposition irréductibles par les soutiens ou les défections politiques dont elles font l'objet, mais aussi des possibilités de rapprochement au moins partiel de l'une et de l'autre, pour autant que l'on ne demande pas à l'une de renoncer à un effort de généralisation (qui induit forcément une standardisation appauvrissante) ni à l'autre d'abdiquer sa recherche fondatrice d'une originalité critique, éléments qui leur sont consubstantiels?

## Conclusion

L'«exception française» se caractérise sans doute par un attachement plus important à un noyau pédagogique en assez étroite relation avec la forme scolaire héritée du XIX<sup>ème</sup> siècle, noyau dont nous avons cependant noté qu'il ne devait pas être caricaturé (il n'est pas unilatéralement conservateur). Hors de la France, nous pourrions multiplier les exemples de situations où, au cours du XX<sup>ème</sup> siècle et notamment dans l'entre-deux-guerres, se sont produites ces hybridations entre secteur officiel et mouvance de l'éducation nouvelle, dont certaines paraissent avoir réussi. Ainsi en Belgique, la pensée pédagogique d'Ovide Decroly a servi d'inspiration aux nouvelles méthodes mises en œuvre dans les écoles, de nombreux maîtres et inspecteurs s'étant formés à l'Ermitage, la meilleure propagatrice des idées decrolyennes, Mademoiselle Hamaïde, ayant été elle-même membre du réseau public<sup>37</sup>. Mais de ce type d'exemples, la France elle-même n'est pas dépourvue, comme nous avons tenté de le montrer, la question étant celle de la nature réelle de la solubilité des idées les unes dans les autres. Plus significatifs nous semblent ici les cas, tranchant avec la France, où c'est l'ensemble d'une réforme structurelle qui a réussi à s'imposer en procédant, de près ou d'un peu plus loin, des idées de l'école nouvelle. L'Allemagne de Weimar en offre l'esquisse dans les années 1920, notamment avec l'implication de Kershensteiner dans la promotion de l'école active au cœur de l'école officielle. Sans être idéalisée, la réforme suédoise de 1962,

portant sur «l'école de base», s'inscrit dans un tel schéma: adoptée dans son principe dès 1950, elle fait l'objet d'expérimentations pendant une dizaine d'années avant d'être généralisée sans dénaturation, puis prolongée deux ans plus tard par une réforme du secondaire tout entier. Plusieurs idées issues du «nouvellisme» se retrouvent dans la réforme qui prétend mettre en continuité le démocratisme de la société avec celui de l'école, et où le primaire a englobé le premier cycle du secondaire: l'école se veut non sélective; relativement autonome (le maître dispose d'une assez grande marge de liberté); intégrée (l'enseignement est commun à tous); optionnelle, elle pratique un enseignement le plus individualisé possible (visant le développement de la personnalité de chacun); elle est tournée vers le monde extérieur (l'enfant doit acquérir le sens de la collectivité et de la responsabilité, ainsi qu'un civisme favorisé par la vie quotidienne des classes plus que par un apprentissage formel). Dans un rapport de 1964 à l'OCDE, les autorités suédoises déclarent qu'«une grande partie des activités scolaires devrait pouvoir être consacrée à l'élève, pris individuellement, plutôt qu'à la classe»<sup>38</sup>. Tous ces indices plaident pour l'hypothèse de la possibilité d'un mélange créatif entre idées nouvelles et système institutionnel, dans un contexte national sans doute plus propice que d'autres à cette «solution».

On ne peut pas pour autant affirmer, même à l'aide de tels exemples, que l'éducation nouvelle a triomphé en s'institutionnalisant. Dans la mesure où existe en effet, au principe même de l'éducation nouvelle, ce que certains peuvent appeler sa dimension utopique, ce que d'autres préfèrent dénommer un appel permanent à l'adaptation et au renouvellement, cela justifie qu'elle exerce – certes jusqu'à vouloir le faire triompher, comme il sied à toute entreprise militante – son rôle d'aiguillon critique du système institutionnel. Tout se passe alors comme si ce triomphe éventuel, signant d'une part à terme la dissolution de la nouveauté par sa généralisation, faisait d'autre part de l'éducation nouvelle un authentique phénix, voué à la renaissance et à l'invention permanentes (au *devoir* d'invention et d'imagination pédagogiques). Comme le dit très pertinemment Roger Gal, un de ces passeurs des idées nouvelles que nous avons évoqués au long de cet article: «Ce qu'il y a de vivant et de prometteur dans l'Education nouvelle, c'est ce qu'exprime le qualificatif «nouvelle», c'est-à-dire cette volonté de novation, d'adaptation des formes de l'éducation d'un monde et de besoins en perpétuelle transformation. Renoncer à ce qu'il y a de créateur en elle, c'est la renier et retomber dans les erreurs passées»<sup>39</sup>.

## Notes

- 1 Artigo anteriormente publicado na Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education. Special Issue: New Education: Genesis and metamorphoses, Edited by Rita Hofstetter, Charles Magnin and Marc Depaepe, Vol. 42, N°s 1 & 2, February 2006, 249-261
- 2 Van Haecht, Anne. *Histoire et fonctionnement des institutions d'enseignement en Belgique et en Europe*. Disponible à <http://www.romanes.be>; INTERNET. Bruxelles: Université Libre de Bruxelles, année académique 2004.
- 3 Marie-Christine Chycki et Jacques George, «L'école des Roches», *Cahiers pédagogiques*, n° 395, dossier «L'éducation toujours nouvelle», (juin 2001).
- 4 Le GFEN, Groupe français d'Education nouvelle, prend le contrôle de la revue *Pour l'ère nouvelle* (organe français de la Ligue pour l'Education nouvelle) en 1929.
- 5 Voir par exemple Clermont Gauthier et Maurice Tardif, *La pédagogie, théories et pratique de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Gaëtan Morin, 1996.
- 6 Terme emprunté à Daniel Hameline in *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne: Loisirs et pédagogie, 2002: 239-240, reproduit dans la revue Les sciences de l'éducation 35, n° 4 (2002): 17-18.
- 7 Cité par Jacques George, «D'une histoire et de quelques paradoxes», *Cahiers pédagogiques* 395, dossier «L'éducation toujours nouvelle» (juin 2001).
- 8 Guy Vincent, *L'école primaire française. Etude sociologique*. Lyon: PUL, 1980.
- 9 C'est ce que montre François Jacquet-Francillon: «Pour une histoire de l'Education nouvelle», *Les sciences de l'éducation* 35, n° 4 (2002): 22-23.
- 10 Demolins, Edmond. *L'Education nouvelle, L'école des Roches*. Paris: Firmin-Didot, 1898.
- 11 Id. *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?* Paris: Firmin Didot, 1897.
- 12 Cité par Leif, J. et Rustin, G. *Philosophie de l'éducation*, T. 1, Pédagogie générale. Paris: Delagrave, 1970: 299.
- 13 Boschetti Alberti, Maria. *La scuola serena d'Agno*, Brescia: La Scuola, 1976, cité par Matasci, Francesca. *L'inimitable et l'exemplaire, Maria Boschetti Alberti, Histoire et figures de l'école sereine*, Berne- Francfort- Paris: Peter Lang, 1987.
- 14 Préface à Matasci, *L'inimitable et l'exemplaire*.
- 15 Spiritualisme, incarné par Ferrière, et matérialisme, incarné par Wallon, s'affrontent durement au congrès de Nice en 1932, cf. Raymond, Annick. *L'éducation morale dans le mouvement de l'éducation nouvelle*. Paris-Budapest-Torino: L'Harmattan, 2002.
- 16 L'expression est d'Antoine Prost. *Histoire de l'enseignement 1800-1967*, Paris: Armand Colin, 1968: 420.
- 17 Célestin Freinet et Alfred Weiler ont participé à la sous-commission présidée par Henri Piéron.
- 18 Cf. Robert, André. *Système éducatif et réformes* (de 1944 à nos jours), Paris: Nathan, 1993: 45-46.
- 19 Du nom de son initiateur Julien Fontègne, directeur du service régional d'orientation professionnelle d'Alsace et de Lorraine dans les années 1920.

- 
- 20 Centres d'entraînement aux méthodes actives, fondés en 1937.
- 21 Weiler, Alfred (décédé en 1961): il fut, entre autres, directeur du lycée de Montgeron, établissement expérimental accueillant des classes pilotes, président de l'association des éducateurs des classes nouvelles, puis du comité de rédaction des *Cahiers pédagogiques*.
- 22 Ce fut en 1933. Voir Nique, Christian et Lelièvre, Claude. *Histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris: Retz, 1990: 282.
- 23 George, Jacques. «45, 81, 86, L'Histoire bégaie-t-elle?», *Cahiers pédagogiques* 241, (1986) et du même auteur, «Du n° 1 au n° 300, une revue qui prend parti. . . », Id. 300 (1992).
- 24 *Pour l'ère nouvelle* 19, (2ème trimestre 1960).
- 25 Fondé par Célestin Freinet, l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne fut agréé ultérieurement par l'Education nationale.
- 26 Cf. Pelpel, Patrice. «Pratiques et modèles pédagogiques de l'enseignement technique». Revue Française de Pédagogie 131, (avril-mai-juin 2000).
- 27 Projets d'action éducative.
- 28 Créé en 1879, le Musée pédagogique est devenu une première fois CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique) en 1936. Il a donné naissance en 1956 à l'IPN (Institut pédagogique national), puis à l'INRDP et à l'OFRATEME (Office français des techniques modernes d'éducation) en 1970, avant qu'en 1976 une nouvelle partition soit organisée entre INRP et nouveau CNDP.
- 29 Directeur de la recherche à l'INRP de 1966 à 1980.
- 30 Legrand, Louis. *Pour un homme libre et solidaire. L'Education nouvelle aujourd'hui*. Paris: Hachette, 2000: 55.
- 31 «Quels savoirs enseigner dans les lycées?». Rapport final du comité d'organisation présidé du colloque national présidé par Philippe Meirieu (Saint-Fons, Lyon, 1998).
- 32 Cf. Robert, Sophie «Usage du CDI par les élèves de 3e. Recherche documentaire et rapport au savoir». Communication à la 5e Biennale de l'éducation (Paris, 2000); Etévé, Christiane, Liquete, Vincent et Raoul-Réa, Blandine. «Les TPE au regard d'une éducation à l'information en construction». *Inter-CDI* 184 (juillet-août 2003): 58-62.
- 33 Centre de Documentation Information, implanté dans chaque lycée et collège.
- 34 Cf. Bautier Elisabeth, Charlot Bernard, Rochex Jean-Yves. *Ecole et savoirs dans les banlieues . . . et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.
- 35 Cf. Raillon Louis. Notice «Education nouvelle .» *Dictionnaire de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, 2005.
- 36 Lettre ouverte: «TPE: fallait-il renoncer à la généralisation en terminale?» Liste Freinet second degré (Internet, été 2001) citée par Hugon, Marie-Anne in «Des enseignements modulaires aux TPE», *Perspectives documentaires en éducation* 54, dossier «Lycées et lycéens, vingt ans après le rapport Prost» (2001).
- 37 Voir à cet égard Ehm, Albert. *L'éducation nouvelle, ses fondements philosophiques, son évolution historique, son expansion mondiale*. Thèse complémentaire pour le doctorat ès lettres présentée à la Faculté des lettres de l'université de Paris, Sélestat: Imprimerie Alsatia, 1937.
-

- 38 Richard, Serge. *Ecole nouvelle, société nouvelle*. Paris: Seghers, 1971.
- 39 Gal, Roger. «Formes et déformations de l'Education nouvelle». *Revue internationale de pédagogie* 2 (1959).

recebido em 6 abr. 2016 / aprovado em 20 abr. 2017

**Para referenciar este texto:**

ROBERT, A. D. Une culture «contre» l'autre: les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'Etat? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir. *Dialogia*, São Paulo, n. 25, p. 99-116, jan./abr. 2017.

dialogia

---

**ARTIGOS**  
*/ ARTICLES*

---

# Intenções políticas na educação: possibilidades de cidadania nacional e europeia em Portugal

*Political intentions in education: possibilities of national and  
European citizenship in Portugal*

**Sara Pinheiro**

Mestre em Ciências da Educação. Estudante do Programa Doutoral em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal  
sarapinho@fpce.up.pt

**Eunice Macedo**

Doutora em Ciências da Educação. Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal  
eunice@fpce.up.pt

**Helena Costa Araújo**

Doutora em Educação. Professora Catedrática na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal  
haraujo@fpce.up.pt

**Resumo:** O debate sobre cidadania nacional e europeia insere-se nas práticas contemporâneas das sociedades da União Europeia (UE) e do mundo global, além da Europa. A sua relação com a educação assenta numa lógica interativa que se diz direcionada à partilha de perspetivas. Ao nível político, incentiva-se o respeito e a aceitação da diversidade na busca de uma UE unida na sua pluralidade cultural. Pensando numa *cidadania ativa*, com voz e participação, este artigo cruza documentos nacionais e da UE com dados da observação e no grupo focal (GF) já recolhidos. Questiona-se a articulação entre as intenções políticas nestes documentos e a possibilidade de colocação em prática como modelo para jovens nos quotidianos escolares. O estudo na base deste artigo é desenvolvido com jovens dos 15 aos 25 anos que frequentam a *Escola Quotidianos de Profissionalização*, no Norte de Portugal.

**Palavras-chave:** Cidadania nacional. Cidadania europeia. Escola. Jovens. Educação profissional.

**Abstract:** The debate on national and European citizenship is part of the contemporary practices of the European Union (EU) and of the global societies beyond Europe. Its relationship with education is based on an interactive logic said to be oriented towards sharing perspectives. At the political level, respect and acceptance of diversity are encouraged in the search for a united EU with cultural plurality. Thinking of an active citizenship, with voice and participation, this article matches up national and EU documents with observation data and Focus Group Discussion (FGD) already collected. We question the articulation between the political intentions in these documents and the possibility to put it into practice as a model for young people in the school every day. The study at the base of this article is developed with young adults from 15 to 25 years old, who attend a *Professionalism Daily School* in the North of Portugal.

**Key words:** National citizenship. European citizenship. School. Young adults. Vocational education.

## Introdução

O conceito de cidadania nacional e europeia tem vindo a conquistar lugar a nível político, social e educativo na sociedade portuguesa, em contexto global, sendo importante acentuar a existência de algumas tensões. Para questionar a articulação entre as intenções políticas e as possibilidades do seu desenvolvimento na escola, cruzam-se documentos oficiais com dados de observação e a captação de perspetivas jovens, através de grupo focal<sup>1</sup>. Se a cidadania constitui desafio para a educação de jovens que buscam uma formação profissionalizante e/ou com um percurso conturbado de abandono e de insucesso escolar<sup>2</sup>, o seu debate faz particular sentido num contexto de mobilidade internacional. A pertinência para uma audiência brasileira relaciona-se com a mobilidade da população do Brasil para Portugal<sup>3</sup>, dada a existência de uma língua comum que facilita a inserção e uma maior aproximação à cidadania portuguesa e europeia.

Na Europa, como no Brasil e noutros contextos desafiados pela consecução da cidadania, a relação entre as sociedades atuais e os sujeitos reflete dinâmicas de globalização, incluindo a discussão da cidadania nacional e europeia. Em Portugal, com a Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>4</sup>, a educação para a cidadania passou a ser vista, nas políticas, como analisador privilegiado que ganhou progressivamente

[...] espaço nos discursos políticos, normativos e sociais, [...] alcançou um estatuto de grande centralidade nas políticas educacionais de final [...] do século XX e primeira metade do século XXI (LEITE; FERNANDES; SILVA, 2013, p. 37).

Sendo a cidadania um pressuposto das sociedades atuais, justifica-se a busca da educação para a cidadania *com* populações jovens e o debate da cidadania nacional e europeia no quotidiano. A análise de um estudo académico e de documentos da rede política nacional e europeia permitem uma visão mais holística do problema, e estabelecer pontes com o contexto em estudo, *com* jovens de diferentes origens socioculturais e étnicas<sup>5</sup>. O estudo questiona as políticas do governo (2011-2015), em Portugal, face ao empobrecimento da escola pública e à sua incapacidade para dar resposta às necessidades sociais e educativas; em

seguida, analisa comparativamente as políticas e estratégias nacionais; finalmente, compara o índice de justiça social nos países da UE.

## 1 Linhas do debate acadêmico e político: cidadania e cidadania europeia

A cidadania, pensada enquanto democracia e garantia de direitos políticos, civis, sociais, económicos e culturais (SANTOS, 2014), permite relacionar cidadania e cidadania europeia como complementares. Mas a “promessa” de uma cidadania Europeia poderá ser associada tanto a uma perspectiva de complementaridade como a uma separação entre a pessoa cidadã e os *laços de sangue e de território* atinentes à cidadania nacional (FERREIRA; TAVARES, 1998), por um lado e, por outro, ao estímulo à filiação a um novo território, agora mais amplo, em que os contornos dessa cidadania são ainda mais desafiados. Isto ocorre particularmente no atual contexto de busca de resistência à crise económica e social, em que os direitos de cidadania, seja ela nacional ou Europeia, ficam aquém de realizados para grupos mais amplos da população. Assiste-se a certa delegação de poderes do Estado nacional face à União Europeia, mas altera-se também o contexto político mais global pela assunção de um novo papel pelo Estado no diálogo internacional, e pelo entrosamento na cidadania e na educação de atores tradicionalmente mais distanciados (MACEDO, 2011), aquilo que alguns autores têm designado como uma regulação em múltipla escala (DALE, 2005).

Apesar da desconcertante diversidade de interpretações, pode admitir-se que a cidadania europeia, em democracia, tem potencial para ampliar a cidadania ao nível nacional. Meier e Lombardo (2008) vão além da discussão dos direitos da cidadania europeia, para argumentar que aquela opera em vários sentidos e assume diferentes significados, exigindo uma abordagem múltipla. Para Keating (2009), a cidadania europeia vai além de direitos e deveres, na convivência entre pessoas de origens distintas, tendo como objetivo desenvolver união entre cidadãos(ãs), através das suas culturas, valores, competências educativas e perspectivas para o futuro.

Havendo preocupação com a construção da cidadania, ganha sentido o foco numa educação em cidadania que opere a distintos níveis, que deve: permitir a reflexão sobre direitos e deveres nos quais os (as) jovens se poderão

rever, e estimular a relação com os países “vizinhos” europeus, permitindo uma interculturalidade mais global. Num mundo que se pretende intercultural, ser cidadão(ã) é também ter direito a manter as diferenças culturais na esfera pública (ANSION; TUBINO, 2007) a que as questões étnicas estão associadas; e a efetivação da democracia assenta no potencial interventivo e participativo dos sujeitos.

Neste quadro, a escola pode ter um papel fundamental na democracia e nas vivências interculturais. Como espaço que *gere* histórias de vida (LEMONS; CRUZ; SOUSA, 2014), pode permitir respeitar e valorizar as diferenças individuais e de grupo, e pode gerar a construção de novas histórias de vida, *com* democracia e cidadania. O debate sobre cidadania europeia (CE) torna-se um debate sobre *educação e sociedade*, fomentando a participação com *voz* e desafiando a diversidade. São colocadas a uma nova “luz” questões como igualdade, justiça social e inclusão, que se tornam relevantes na educação (ARNOT, 2009; ARAÚJO, 2007) e na compreensão da CE.

Pensar a cidadania constitui um desafio à compreensão do seu paradigma, enquanto congruência entre direitos do Estado e dos seus membros (OLSEN, 2013). Vários estudos atribuem o desenvolvimento da CE ao Tratado de Maastricht (MANTU, 2013), que permitiu à União Europeia a integração política, reforçando poderes do Parlamento Europeu (PE) e a criação da União Económica e Monetária (UEM), desde 1993; preocupações enraizadas na Segunda Guerra Mundial (1941-1944) e na necessidade de uma união europeia, primeiro focada na economia – Comunidade Económica Europeia – e, depois, ampliada a outros aspetos da vida social, incluindo *cidadania*<sup>6</sup> – União Europeia (MACEDO; FERREIRA, 2014).

O conceito de CE assenta na contínua (re)edificação (MANTU, 2013). Para além de tratados, políticas e práticas que afetam o *status* dos sujeitos, a análise da cidadania na integração europeia, leva a conceções que permitem a cidadania na União (OLSEN, 2013). Tal como Young (1990, 1997), Stoer (2008) sustenta que a cidadania necessita de ser percecionada de forma plural, abarcando olhares e vozes das pessoas cidadãs interventivas na cidadania. Estas perspetivas abrem portas à construção da cidadania europeia pois advogam novos contratos sociais com abertura à pluralidade de grupos sociais, caracterizados por diferenças culturais, sociais e/ou étnicas (YOUNG, 1990).

## 2 Cruzando documentos-chave com vozes (in)diretas de jovens

Nas últimas décadas, documentos oficiais da UE, como a *Estratégia de Lisboa* (EUROPEAN COUNCIL, 2000), o *White Paper on Intercultural Dialogue* (COUNCIL OF EUROPE, 2008); Europe 2020 (COM, 2010), o *Strategic framework for education and training* (EUROPEAN COMMISSION, 2010), entre outros, enfatizam a relação entre cidadania europeia e nacional de forma complementar (MACEDO; FERREIRA, 2014). Os documentos seguintes estabelecem o pano de fundo para incorporar e refletir sobre vozes jovens na educação.

### 2.1 Menos Estado Social, uma Escola mais Desigual

O estudo do Observatório de Políticas de Educação e de Formação (BENAVENTE; PEIXOTO, 2015) questiona como a governação dos últimos anos coloca em déficit a Educação para a Cidadania. Acusa o governo de fomentar uma “[...] escola instrumental, produtora de pessoas passivas, vistas como mão-de-obra mais ou menos qualificada, [...] ‘recursos humanos’<sup>7</sup> [...] [e refletem que se a] escola não pode tudo quanto às desigualdades sociais” (BENAVENTE; PEIXOTO, 2015, p. 3-4)<sup>8</sup>, pode e deve atuar sobre elas, com políticas e práticas que reflitam sobre as realidades das(os) jovens e que colaborem para a construção da sua cidadania, tendo em conta o seu ponto de partida desigual.

Entre 2011-2015, foram promovidas práticas de contenção de custos, que não equacionam as desigualdades sociais, e uma escola desigual assente na competição. Quais os contornos da relação das escolas com a educação para a cidadania e a cidadania europeia? O distanciamento contraria as orientações europeias para estimular a cidadania através da educação e mais concretamente da escola (MACEDO, 2011). No entanto, a prática da cidadania nacional e europeia é um desafio, como tema e prática, que se pretende de acesso comum às(aos) jovens. O caminho não é uniforme, dada a heterogeneidade interna deste grupo social que condiciona a forma como cada jovem acolhe a diversidade (YOUNG, 1997) e reconhece a *diferença*. Esta perspetiva ajuda a compreender a jovem referida na nota de terreno (NT):

Uma das jovens da turma [...] quando falei do modo como se sentiam perante a cidadania europeia, disse [...] como estando a conversar para si mesma *europeia não, eu sou preta*. [...] Fez-me parar e pensar que esta frase, dita por uma jovem dos PALOP, tem muito conteúdo para debater, refletir e desconstruir (NT3).

Este excerto permite colocar em debate o modo como as(os) jovens se sentem, em função da cor da pele, na relação com a cidadania europeia e a sua construção, sendo que a forma como cada jovem sente e reconhece a diversidade é condicionada por fatores sociais e étnicos. Stoer (2008) reforça a perspetiva de Young, clarificando a pluralidade da cidadania e a partilha de olhares. Há pois que ter em conta as especificidades de cada jovem (meio de origem, género e etnia), que podem estar associadas a maiores ou menores riscos e dificuldades na educação, potenciando diferentes formas de relação com a cidadania nacional e europeia.

## 2.2 A Educação para a Cidadania na Europa

Tal como outros documentos europeus, este documento norteia a cidadania, na “aprendizagem pela prática” (EURYDICE, 2012, p. 3). Abre espaço à intervenção em contexto escolar, podendo articular-se com a implementação de uma *cidadania ativa* (PINTASILGO, 2012). Este documento constata, em diferentes países da UE, o investimento em determinados aspetos da cidadania, com o fim de desenvolver a educação para a cidadania. A sua análise pode ser relevante, para além da Europa, pois a *cidadania ativa*, a nível nacional, europeu e/ou global, pode considerar-se sustentada no *desenvolvimento da literacia política*, com *conhecimento dos factos básicos e compreensão dos conceitos essenciais*; *à aquisição de espírito crítico e de competências analíticas*, um pensamento mais crítico e reflexivo; ao desenvolvimento de *valores, atitudes e comportamentos* como respeito, tolerância, solidariedade; e ao incentivo *à participação ativa e à intervenção a nível da escola e da comunidade* (EURYDICE, 2012, p. 28).

De acordo com estes princípios, na primeira sessão de grupo focal (GF, 12.05.2016), emergiu na discussão o que se pode designar *significado(s) da cidadania e da CE (Cidadania Europeia)*. As(Os) jovens salientaram:

Respeitar as diferenças entre os outros [...]. Não ser racista [...] aceitar os colegas, tal como eles são. (JL)

Não é racismo [...] é mais preconceito [...] porque as pessoas são muito preconceituosas [...] tanto a nível de cor, de estatuto, ou a forma como as pessoas se vestem ou, como falam. (MC)

Ser humildes [...]. Não ser homofóbicos. (AMA)

Estes(as) jovens demonstram espírito crítico sobre a cidadania e CE, e o modo como esta pode ser construída, num horizonte de *ação* e *participação*, que inclui a *cidadania nas relações de trabalho*:

Respeitar os nossos colegas de trabalho, os direitos que eles têm [...]. Há muitos que nem conhecem os seus direitos, eu por exemplo conheço tudo. (JL)

Neste sentido, a educação para a cidadania nacional e europeia, na escola média, deve constituir uma realidade transversal às áreas (extra)curriculares, para que os(as) jovens possam desenvolver competências como *pensamento crítico e literacia política*.

Em Portugal (a partir dos 6 anos de idade), a educação para a cidadania não tem o carácter de “disciplina autónoma obrigatória” (EURYDICE, 2012, p. 19). De acordo com o Decreto-Lei 139 (PORTUGAL, 2012, p. 3.476),

[...] a educação para a cidadania enquanto área transversal [é] [...] passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma.

O Decreto-Lei n.º 91 (PORTUGAL, 2013), reduz a área de cidadania a oferta complementar, a par de outras áreas, sendo desenvolvida apenas no 1º ciclo do ensino básico<sup>9</sup>. Isto mostra desinvestimento do Estado português na educação para a cidadania, num dado período, contrariando as recomendações europeias.

Particularmente nos últimos anos, face à dificuldade nacional para implementar educação para a cidadania nacional e europeia, continua atual

e necessária a proposta de desenvolvimento do Currículo Europeu incluindo a consciência Europeia e a influência da UE nas políticas da educação nacional (NÓVOA, 1996), o que permitiria o crescimento de uma perspectiva reflexiva e crítica, num enquadramento de reconhecimento das cidadanias jovens na educação (MACEDO; ARAÚJO, 2014). No contexto português, apesar de as escolas terem flexibilidade para diversificar a oferta no que toca à educação para a cidadania e CE, o seu papel está sujeito à economia e às opções políticas; em momentos de crise, as práticas de educação para a cidadania nacional e europeia ressentem-se nas escolas. Esta dificuldade é ampliada ao contexto europeu e global pois os laços da cidadania confrontam-se com problemas contextuais e enormes fragilidades. Keating (2009) reforça que, face a estes cenários, a CE deve reforçar o desenvolvimento cultural. Mas, em períodos de crise, diminuem os projetos e as políticas pensadas para jovens.

### 2.3 Justiça social na UE

O relatório *Social Justice in the EU – Index Report 2015* (SCHRAAD-TISCHLER, 2015) revela que a participação democrática jovem em tempo de crise na UE tem sofrido um decréscimo comparativamente a períodos económicos e políticos mais estáveis e favoráveis. A instabilidade política e económica traz consigo carência de participação democrática e diminuição das políticas pensadas para as populações jovens, diminuindo um ideário democrático e de participação na cidadania nacional e europeia.

Nesta perspetiva interessa pensar *os desafios à cidadania na Escola Quotidianos de Profissionalização*. Os(As) jovens parecem não se sentir respeitados(as) e tidos(as) em conta, na prática da cidadania ativa:

[...] fomos desrespeitados, porque queríamos fazer o trabalho [...] de economia e fomos para uma sala de TIC, [...] estavam lá alunos, nos computadores, supostamente a fazer o trabalho, e mal o professor virava costas [punham-se a brincar] [...]. E nós queríamos trabalhar e não tínhamos meios. (AMA)

Nós desde novembro ou dezembro estamos à espera da aprovação dos projetos da PAP. Nem um foi aprovado [...] a Stôra I., eu tive

a falar com ela, e ela disse que ia fazer reunião com as outras professoras que faltavam [...] e ainda não marcou a reunião para fazer. (AS)

Há exceções, face a uma atuação mais assertiva:

Fizemos 3 requerimentos e nunca nos foi dado o aquecedor, [...] manifestei-me e pus na porta da sala a idade do gelo, e uma das diretoras da escola chamou-me, eu fui falar com ela e logo a seguir tivemos um aquecedor. (AMA)

Como reforça este relatório, o fosso entre países do norte e do sul da Europa é enorme, principalmente em tempo de crise. As taxas de pobreza e exclusão social crescem à medida que decresce o índice de justiça social. Para Arar (2015), a justiça social deve incluir justiça distributiva, associativa e cultural, sendo necessário reconhecer a interdependência entre subsistemas sociais, incluindo a educação. De um ponto de vista sócio-ecológico, a justiça social em educação interliga-se com meios sociais mais amplos, sendo as lideranças complementares que a desenvolvem nos diferentes níveis de educação (BERKOVICH, 2014). Admite-se a forte articulação entre justiça social, educativa e a cidadania nacional e europeia. No grupo focal, a discussão da justiça social não é consensual nem diretamente ligada à educação. Surge associada à justiça criminal e às diferenças entre países, por vezes, vistos ainda como colonizados.

[...] os países lá de África que estão colonizados pelos portugueses quase em termos de justiça é igual, tás a ver, aqui em Portugal... (MM)

É na Europa só. (AB)

Mas não se pode dissociar a justiça social da cidadania nacional e europeia, e é neste sentido que as políticas europeias e nacionais se devem dirigir, enquadrando diferenças individuais e de grupo numa sociedade que se pretende comum e que favoreça as diferenças culturais na esfera pública (ANSION; TUBINO, 2007). Através da educação, a cidadania nacional poderia reforçar a relação com a cidadania europeia (CE) e o compromisso com uma

união política na UE; estrutura supranacional que coloca a educação para a cidadania europeia na agenda política. Com Santos (2014), defendemos que a cidadania nacional e europeia devem assentar num conjunto de direitos e deveres, no quotidiano. Enfatiza-se a dimensão de participação, competindo à escola assumir o seu papel na construção coletiva “com participação democrática” de todas as pessoas (RUSSO, 2014, p. 70).

### 3 Linhas conclusivas

Discutimos *cidadania nacional e europeia* numa perspetiva de inclusão das realidades dos sujeitos. A cidadania nacional e europeia são processos de construção individual e coletiva assentes na participação, que incorporam direitos e deveres, tendo em atenção particularidades e diferenças.

Os documentos analisados permitiram identificar algumas dimensões essenciais para a construção de cidadania. Se, por um lado, enfatizam que menos Estado social tem como resultado uma escola mais desigual, por outro, mostram a necessidade de uma educação para a cidadania na Europa, que articule cidadania nacional e europeia. Delineiam ainda caminhos para atingir justiça social na UE e mais além.

Algumas das vozes (in)diretas de jovens, do estudo, permitem: questionar o modo como a cidadania e os conceitos de cidadania nacional e europeia estão sendo construídos na escola; compreender a necessidade de continuar trazendo este assunto ao debate, para que a justiça social possa ser alcançada de forma equitativa; e compreender pontos de interesse de jovens no interior deste debate para, a partir daí, construir pontes entre as orientações nacionais e europeias e as práticas.

Sendo pertinente a construção de cidadania pela população jovem em ambientes educativos formais, esta é mitigada para jovens com diferentes origens socio culturais e étnicas. Apesar de a educação para a cidadania variar entre os países da Europa, em tempo de crise, no contexto português, a falta de investimento nesta área pode pôr em risco o desenvolvimento pelos jovens da *literacia política* necessária ao exercício da cidadania nacional e europeia. Isto quer dizer que a omissão da educação para a cidadania mitiga o acesso da população jovem ao conhecimento e compreensão de *factos básicos* e *conceitos essenciais* que permitiriam o exercício de uma *cidadania ativa*, com voz e participação. O *espí-*

*rito crítico* e as *competências analíticas*, que permitiriam a construção crítica de *comportamentos* baseados no reconhecimento, parecem poder também ser atenuados por esta falha na educação.

Caberia, no entanto, à escola democrática contribuir para uma sociedade, também ela, democrática, solidária e com políticas de construção da cidadania nacional e europeia, que permitam às(aos) jovens integrar-se, respeitar-se e valorizar a diferença como modo de *ser mais*, sendo *mediatizados pelo mundo* (FREIRE, 2002). É na pluralidade de pensamentos e vozes que a cidadania nacional e europeia podem ser construídas, como complementares. O caminho é sinuoso, mas pode trazer às pessoas jovens nas sociedades europeias e ao nível global (re)conhecimento, inclusão e justiça social.

## Notas

- 1 A observação foi realizada em diferentes turmas, para compreender o *modus vivendi* jovem na escola e a discussão focal foi realizada com uma turma, em duas sessões distintas.
- 2 Este nível educativo corresponde aos últimos 3 anos do ensino médio no Brasil. Os jovens são encaminhados para uma dupla certificação de ensino secundário e profissional, mais orientada para o mercado de trabalho, como via educativa alternativa ao ensino regular.
- 3 Nos registos de 2014 do Serviço de Estrangeiros e de Fronteiras, a cidade do Porto, onde se realiza o estudo, conta com 8.012 cidadãos/cidadãs de origem brasileira, este número tem vindo a variar ao longo dos anos. Disponível em: <<http://sefstat.sef.pt/distritos.aspx>>. Acesso em: 8 mar. 2016.
- 4 A LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, foi produzida aquando da adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia (CEE) e atual União Europeia (UE).
- 5 *Etnia* relaciona-se com modalidades de pertença cultural (COUNCIL OF EUROPE, 2008), que podem representar uma “nova” forma de desigualdade, a par da dimensão de classe social e do género. É neste sentido que, com base na análise dos documentos, se procurará posteriormente compreender as perspetivas de jovens de etnias não dominantes.
- 6 Salienta-se que o direito a circular, estudar e trabalhar na UE surge pela introdução do conceito de cidadania na própria União Europeia. Em termos práticos, a CE concretiza-se, por exemplo, através da mobilidade entre cidadãos(ãs), possibilitando circular, estudar e trabalhar na UE “[...] não podendo ser objeto de discriminação com base na sua nacionalidade, etnia, religião, idade, sexo e orientação sexual” (MACEDO; FERREIRA, 2014, p. 33), sendo estes direitos reforçados com o direito de residência aos membros da família, oriundos de outros países, mesmo que perante ausência de atividade laboral no país de integração.
- 7 Também tem sido referido como “capital humano” vendável ao nível europeu (MACEDO, 2011, p. 34).

- 8 Ver também Freire (2002) para aprofundamento desta conceitualização.
- 9 O ensino básico, em Portugal, corresponde ao ensino fundamental, no Brasil.

## Referências

ANSION, Juan; TUBINO, Fidel (Ed.). *Educar em Ciudadanía Intercultural: Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007.

ARAR, Khalid Husny. Leadership for Equity and Social Justice in Arab and Jewish Schools in Israel: Leadership Trajectories and Pedagogical Praxis. *International Journal of Multicultural Education*, v. 17, n. 1, p. 162-187, 2015.

ARAÚJO, Helena Costa. Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feministas. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 25, p. 83-116, 2007.

ARNOT, Madeleine. *Educating the Gendered Citizen: Sociological Engagements with National and Global Agendas*. London and New York: Routledge, 2009.

BENAVENTE, Ana; PEIXOTO, Paulo (Coord.). *Menos Estado Social, uma Escola mais Desigual*. Lisboa: Observatório de Políticas de Educação e de Formação, 2015.

BERKOVICH, Izhak. A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, v. 52, n. 3, p. 282-309, 2014.

COM. *Communication from the Commission – Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission, 2010. Disponível em: <<http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

COM. *Strategic framework for education and training*, 2010. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm)>. Acesso em: 12 out. 2009.

COUNCIL OF EUROPE. *White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together As Equals in Dignity*. Strasbourg: Ministers of Foreign Affairs, 2008. Disponível em: <[http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper\\_interculturaldialogue\\_2\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_interculturaldialogue_2_EN.asp)>. Acesso em: 1 maio 2015.

DALE, Roger. A globalização e a reavaliação da governação educacional: Um caso de ectopia sociológica. In: TEODORO, António; TORRES, Carlos Alberto (Org.), *Educação crítica e utopia: Perspectivas para o século XXI*. Porto: Afrontamento, 2005. p. 53-69.

EURYDICE. *A Educação para a Cidadania na Europa*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2012. Disponível em: <<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

FERREIRA, Virgínia; TAVARES, Teresa. Women and mobility: Shifting bonds and bounds in Europe. In: FERREIRA, V.; TAVARES, T.; PORTUGAL, S. (Ed.). *Shifting bonds shifting bounds: Women; mobility and citizenship in Europe*. Oeiras: Celta, 1998. p. 1-16.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KEATING, Avril. Educating Europe's citizens: moving from national to post-national models of educating for European citizenship. *Citizenship Studies*, v. 13, n. 2, p. 135-151, 2009.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; SILVA, Sofia Marques da. O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspetivas de docentes de uma escola TEIP. *Educação*, v. 36, n. 1, p. 35-43, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/ciie/Downloads/12297-49822-1-PB.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2014.

LEMOS, Flávia; CRUZ, Franco; SOUSA, Giane. Práticas educativas, linguagens e produção da diferença. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 231-242, jul./dez. 2014.

MACEDO, Eunice. *Os Rankings, por outro lado*. . . Possibilidades de cidadania jovem, na tensão da mudança educativa e social. Porto: FPCEUP, 2011.

MACEDO, Eunice; ARAÚJO, Helena Costa. Young Portuguese construction of educational citizenship: commitments and conflicts in semi-disadvantaged secondary schools. *Journal of Youth Studies*, v. 17, n. 3, p. 343-359, 2014.

MACEDO, Eunice; FERREIRA, Pedro (Ed.). *Construindo Pilares do Projeto Europeu com Jovens nas Escolas*: Informação, Reflexão e Ação. Porto: CIEJD – Centro de Informação Europeia Jacques Delors & CIIE, 2014.

MANTU, Sandra. Concepts of Time and European Citizenship. *European Journal of Migration and Law*, n. 15, p. 447-464, 2013.

MEIER, Petra; LOMBARDO, Emanuela. Concepts of citizenship underlying EU gender equality policies. *Citizenship Studies*, v. 12, n. 5, p. 481-493, 2008.

NÓVOA, António. L'Europe et l'éducation: Éléments d'analyse socio-historique des politiques éducatives européennes. In: WINTHER-JENSEN, T. (Ed.). *Challenges to European education*: Cultural values, national identities, and global responsibilities. Sonderdruck: Peter Lang, 1996. p. 29-79.

OLSEN, Espen. European Citizenship: Mixing Nation State and Federal Features with a Cosmopolitan Twist. *Perspectives on European Politics and Society*, v. 14, n. 4, p. 505-519, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/15705854.2013.772750>>. Acesso em: 8 jun. 2014.

PINTASILGO, Maria de Lourdes. *Para um novo paradigma*: um mundo assente no cuidado. Antologia de textos de Maria de Lourdes Pintasilgo. Porto: Afrontamento, 2012.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 139, de 5 de julho de 2012. Disponível em: <<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/07/12900/0347603491.pdf>>. Acesso em: 11 jun.2015

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n.º 91, de 10 de julho de 2013. Disponível em: <[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl\\_91\\_2013\\_10\\_julho.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_91_2013_10_julho.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2016

RUSSO, Miguel Henrique. Gestão democrática, autonomia e projeto político-pedagógico: pressupostos da qualidade da educação. *Dialogia*, São Paulo, n. 19, p. 67-78, jan./jun. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos*. Coimbra: Almedina, 2014.

STOER, Stephen. Novas formas de cidadania, a construção europeia e a reconfiguração da universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 26, p. 219-238, 2008.

SCHRAAD-TISCHLER, Daniel. *Social Justice in the UE – Index Report 2015*. Social Inclusion Monitor Europe. Berlin: Sim Europe, SGI, Bertelsmann Stiftung, 2015.

YOUNG, Iris. *Intersecting Voices – dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton: Princeton University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press, 1990.

recebido em 17 abr. 2016 / aprovado em 24 jan. 2017

**Para referenciar este texto:**

PINHEIRO, S.; MACEDO, E.; ARAÚJO, H. C. Intenções políticas na educação: possibilidades de cidadania nacional e europeia em Portugal. *Dialogia*, São Paulo, n. 25, p. 119-132, jan./abr. 2017.

# As políticas públicas educacionais na formação de professores: avanços e recuos

*Public policies education at teacher training: advances and setbacks*

**Givanildo da Silva**

Doutorando em Educação (PPGE-UFPB). Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Campus Central, Mossoró, RN, Brasil.  
givanildopedufal@gmail.com

**Alex Vieira da Silva**

Mestrando em Educação (PPGE-UFPE). Integrante da linha de pesquisa de Gestão, Avaliação e Políticas Públicas da Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.  
alexpedufal@gmail.com

**Inalda Maria dos Santos**

Doutora em Educação. Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e do Programa de Pós-graduação da Educação da Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, AL – Brasil.  
inaldasantos@uol.com.br

**Resumo:** O presente artigo busca refletir sobre a formação de professores no cenário das políticas públicas educacionais, com ênfase na análise do PNE (2014-2024), especificamente, as metas 15, 16, 17 e 18; e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN). A metodologia desenvolvida foi a partir da abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica e da análise documental. Como resultado, foi possível refletir que o PNE (2014-2024) e as DCN são instrumentos relevantes para a concretização de políticas de formação inicial e continuada para os professores, necessitando, portanto, de uma articulação dos diferentes entes da federação nesse campo da educação.

**Palavras-chave:** Políticas públicas educacionais. Formação de professores. Plano Nacional de Educação (2014-2024). DCN .

**Abstract:** This article aims to reflect on the training of teachers in the field of educational policies with emphasis on analysis of PNE (2014-2024) specifically targets 15, 16, 17 and 18; and the National Curriculum Guidelines for Initial Training and Continuing the Magisterium professionals of Basic Education (DCN). The methodology developed was from the qualitative approach, through literature search and document analysis. As a result, it was possible to reflect the PNE (2014-2024) and DCN are relevant tools for the implementation of initial and continuing training for teachers policies, requiring therefore an articulation of the different entities of the federation that field education.

**Key words:** Educational public policy. Teacher training. National Education Plan (2014-2024). DCN.

## Introdução

Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua acção profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional (ALARCÃO, 2008, p. 46).

As mudanças ocorridas nas últimas décadas influenciaram a sociedade em suas múltiplas dimensões. A globalização e a lógica do consumo possibilitaram que o poder de compra, a informação, as pesquisas, a ciência, a educação e o espaço social tivessem rupturas marcantes ocasionadas pelas inovações tecnológicas e o acesso a estas (VIEIRA, 2012). No campo das ciências, as pesquisas, a cada dia, avançam com descobertas jamais pensadas pelo homem, sendo a tecnologia uma das principais evidências dessa ação.

As configurações apresentadas no contexto de rupturas política, social e econômica condicionaram as posturas da compreensão de uma nova sociedade, a qual tem como princípios basilares a força motriz ideológica da globalização, a expansão do mercado livre e a eliminação de todas as barreiras que se opõem a esses princípios (DALE, 2006). O Estado, por sua vez, tem um papel de regulador para concretizar as ações apresentadas, tendo a reforma administrativa como a prática elementar nas diversas dimensões sociais, configurando o Estado em regulador e legitimador dos interesses dominantes. De acordo com Juan Casassus (1995), essa ação foi possível mediante a aspiração à modernidade, concretizando os processos sociais em práticas de racionalização, privatização, descentralização, informatização e mercantilização.

A educação, por sua vez, encontra-se em um paradoxo conflitante, no qual percebe-se que é necessário mudar, ousar, romper com o obsoleto. No entanto, esta realidade depara-se com situações políticas que demandam formação, políticas públicas e financiamento para concretização de práticas inovadoras. Estas perpassam, especialmente, pela concretização de políticas educacionais nas quais incentivam a formação de professores e a redefinição da especificidade da educação, distribuindo responsabilidades e identificando o papel de cada ator social (SANTOS, 2012).

A discussão sobre a formação de professores no contexto das políticas educacionais é uma temática necessária, especialmente porque a escola é o espaço

eminentemente de relação de poder e de políticas públicas implantadas pelos órgãos superiores, desconsiderando os profissionais da escola pública, os quais estão em seu cotidiano diariamente. Neste sentido, Parada (2006) destaca que as políticas públicas, na maioria das vezes, são elaboradas em uma perspectiva vertical, as quais apontam os interesses de determinados grupos sobre uma realidade. Desse modo, o autor apresenta que o contexto da concretização das políticas educacionais é um campo de disputa, uma arena de conflitos, tensões e embates por meio de diferentes projetos de sociedade, os quais evidenciam as principais características vivenciadas na escola.

Nessa dimensão, o presente artigo busca refletir sobre a formação de professores no cenário das políticas públicas educacionais na análise do Plano Nacional de Educação (2014-2024), especificamente, as metas 15, 16, 17 e 18; e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN). A metodologia desenvolvida foi a partir da abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica e da análise documental, as quais apontam discussões sobre a temática, contribuindo para a compreensão e possibilitando maiores reflexões sobre as questões postas.

O artigo está dividido em duas seções que se completam, além da introdução e das considerações finais. Sendo a primeira uma breve apresentação das políticas públicas educacionais destacando-se a formação dos professores, evidenciando esta temática como um marco para a concretização dos anseios políticos da classe hegemônica, tendo em vista que os profissionais da educação são um dos principais interlocutores das políticas na escola. Na segunda seção, apontam-se algumas reflexões com base no PNE (2014-2024) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN), uma vez que estes dispositivos contribuem para as decisões e repercussões na formação dos trabalhadores da educação, sendo, ainda, os marcos referenciais para a configuração das políticas na formação dos profissionais da educação.

## **As políticas públicas educacionais e a formação dos professores no contexto de mudanças**

A década de 1990 foi um marco histórico nas mudanças estruturais ocasionadas pela reforma do Estado, a qual objetivou minimizar os gastos públicos e

aumentar a participação da sociedade civil, no âmbito da responsabilidade pelas questões sociais, incluindo nesse contexto, a educação (AZEVEDO, 2004). Nesta década, de acordo com estudos desenvolvidos (GENTILI, 1995a; ENGUITA, 1995; DOURADO, 2004), surgiram políticas públicas que foram pertinentes para a relação público e privado, a descentralização das responsabilidades educacionais, o monitoramento dos resultados educativos (por meio das avaliações em larga escala) e a fragmentação da formação docente, sob a ênfase da gestão, do currículo e do financiamento da educação.

A formação de professores no Brasil é uma temática que tem despertado interesses no campo da pesquisa, da política e da organização dos aspectos técnicos e científicos nos espaços educativos. As discussões, de um modo geral, apresentam que a formação do professor é um dos caminhos propícios para a concretização do alcance da qualidade na educação brasileira (SANTOS, 1994).

Para a compreensão da formação dos professores na atualidade, é importante reportar a discussão para a década de 1990, porque este período foi um dos marcos teóricos e políticos para as mudanças e visibilidade na formação de professores. De acordo com Gentili (1995b), a reforma do Estado<sup>1</sup> estabelecida no cenário educacional possibilitou que a educação trilhasse por caminhos nos quais o Estado pudesse se eximir do seu papel, assumindo um novo perfil de regulador, avaliador e detentor das políticas públicas educacionais.

Em meio às novas políticas estabelecidas, destacaram-se: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96); os Parâmetros Curriculares Nacionais; a consolidação de avaliações em larga escala; o gerencialismo como concepção de gestão escolar; a responsabilidade dos atores escolares e da comunidade pela organização, gestão e financiamento da escola (DOURADO, 2004).

Cabe destacar, portanto, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, direciona papéis para os diferentes atores educativos, sendo o professor o profissional responsável pela aprendizagem e acompanhamento da frequência dos estudantes, assim como ter um planejamento adequado à turma em que leciona, estar em contato com os pais e/ou parentes para informar os resultados de cada estudante, zelar pela formação ética, política e social de cada um e acompanhar o desenvolvimento contínuo de seus alunos. Nesse sentido, Brzezinski (1998) afirma que as políticas estabelecidas atribuem ao professor um leque de atividades, nas quais esse profissional se vê

com responsabilidades além de sua potencialidade e tempo para sua realização. A autora aponta que,

Apesar de, no discurso oficial, inclusive na nova LDB/96 e também no dizer dos detentores do capital, a importância da educação básica do brasileiro ter tomado lugar central, a educação escolar sofre consequências do descaso das ações sucessivas de desvalorização social e econômica dos profissionais da educação (BRZEZINSKI, 1998, p. 148).

Neste contexto, estudos de Sheibe (2012), Amaral (2012) e Veiga (2012) apresentam que a formação do professor deve possibilitar que este profissional tenha capacidade para atuar nos espaços educativos mediante as complexidades estabelecidas, desigualdade social, estrutura familiar, condições de trabalho, prédios sucateados, políticas de avaliação em larga escala, condições afetivas, psicológicas e educativas dos discentes. Estes são os principais entraves que os docentes vivenciam no cenário educacional, a partir da organização do cotidiano escolar.

Para Vieira (2012), três aspectos marcaram o contexto educativo e as políticas educacionais no cenário da reforma do Estado. A autora aponta que a globalização e o acesso às tecnologias foram dimensões que mudaram o processo educativo, a comunicação e a informação. Os organismos multilaterais também são mencionados por Vieira (2012), como um marco referencial para as novas políticas estabelecidas no cenário escolar, destacando-se a burocratização do trabalho dos profissionais da educação e a concepção da gestão gerencial na organização escolar, assim como a política de resultados desenvolvida por meio das avaliações em larga escala. E, por fim, a autora apresenta a redefinição do papel do Estado como um importante mecanismo para as mudanças estabelecidas na sociedade brasileira, em especial, na educação.

Nessa perspectiva, Juan Casassus (1995) analisa que a presença dos organismos multilaterais nas políticas educacionais na América Latina possibilitou que diferentes interesses entrassem em conflitos, visto que a forma como foram definidas as políticas educacionais, mediante pacotes prontos para as escolas e seus profissionais, não contribuiu para o processo de descentralização do poder e do planejamento coletivo das propostas educativas da comunidade educacional.

Estudos sobre os conflitos educacionais na América Latina, desenvolvidos por Gentili e Suárez (2004), apresentam que, no contexto das diferentes intenções, estavam na arena das disputas os contraditórios interesses econômicos e políticos, os pontos de vista e as percepções culturais e psicossociais dos atores individuais e coletivos em jogo. Nesse sentido,

O campo educacional latino-americano foi progressivamente convertendo-se, de forma cada vez mais evidente, em uma arena de conflitos, demandas encontradas e reivindicações que têm gerado tensões e idas e vindas decisivas para o desenvolvimento democrático da vida política, social e cultural das sociedades e países da região. Por sua vez, a agenda pública de conflitos educacionais, tal como vem se definindo nos últimos anos, está sendo atropelada pelas urgências dos tempos de crises, assim como pelos olhares muitas vezes restritos dos setores em disputa. (GENTILI; SUÁREZ, 2004, p. 28).

Nessa dimensão, os interesses hegemônicos da classe dominante possibilitaram que novas práticas fossem desencadeadas no contexto de formação, implicando, assim, uma formação fragmentada, a qual contribuiu para o mercado de trabalho e construiu uma agenda de subordinados ao sistema emergente.

As políticas de formação docente na contemporaneidade destacam o processo de produtividade e resultados das escolas mencionadas nas políticas de avaliação. De acordo com Azevedo (2014) e Garcia (2004), no âmbito da reforma do Estado e das configurações das políticas educacionais, as avaliações em larga escala são os principais mecanismos que caracterizam a qualidade da educação, sendo esta apontada apenas por provas anuais e/ou bienais. Nessa perspectiva, o trabalho do professor é apresentar resultados preparando os estudantes unicamente para estas avaliações.

De encontro a essa percepção, Veiga (2012), Damis (2012) e Santos (2012) enfatizam que a formação dos professores deve se configurar em um processo de reflexão contínuo e não de produtividade, pois a ação educativa é um artefato complexo e as problemáticas escolares necessitam de discussão, reflexão e autonomia para alcançar os objetivos de uma educação emancipatória, na qual

viabilize oportunidades concretas de aprendizagens, uma significativa relação entre a escola e a comunidade, e insira todos os segmentos nos processos decisórios/organizativos da escola.

Nesse contexto, os desafios para a formação docente estão postos, uma vez que os problemas da educação são complexos e necessitam da significativa participação do corpo docente e da comunidade escolar na concretização de possibilidades para solucionar os desafios da docência, especialmente, no campo das disputas e embates da política educacional. A reflexão sobre a ação docente e a relação entre as políticas educacionais leva-nos a compreender os problemas da educação, os desafios da docência; no entanto, é possível realizar a defesa do papel do professor como agente social, o qual transforma a prática educativa por meio da ação-reflexão-ação, mediante uma formação permanente, tendo como campo específico a universidade.

As problemáticas de consolidação de uma vivência do professor como agente social são inúmeras, especialmente, pela forma de organicidade das políticas educacionais, as quais apresentam pacotes prontos, programas fragmentados e desconectados da realidade escolar, configurando-se em forma autoritária do Estado nas práticas educativas. Freire (2001) aposta na possibilidade de uma formação permanente e coerente com a sua opção política, filosófica e cultural. Para o autor,

Entre “pacotes” e formação permanente o educador progressista coerente não vacila: se entrega ao trabalho de formação. É que ele ou ela sabe muito bem, entre outras coisas, que é pouco provável conseguir a criticidade dos educandos através da domesticação dos educadores. Esta forma autoritária de apostar nos pacotes e não na formação científica, pedagógica, política do educador e da educadora revela como o autoritário teme a liberdade, a inquietação, a incerteza, a dúvida, o sonho e anseia pelo imobilismo (FREIRE, 2001, p. 37).

A LDB/1996 deixa explícito que a formação continuada dos professores deve acontecer no âmbito da própria escola, em especial, pelo coordenador pedagógico. Mas é importante salientar que a formação do professor, mesmo que continuada, manifestar-se-á em uma perspectiva reflexiva. Esta ação configura-se em um

espaço dialógico, construtivo e interessante para os participantes. Enfim, diante das diversas funções que o docente desempenha, é relevante que as políticas de formação contribuam para que este possa desenvolver seu papel com notória satisfação.

As perspectivas para formação docente no contexto atual, infelizmente, apontam para o que Veiga (2012) denomina de tecnólogo da educação. Isso porque as políticas desenvolvidas no espaço escolar apenas dimensionam ações de produtividade, fragmentação e resultados educacionais. Para Veiga (2012), o tecnólogo da educação é o profissional que não reflete e não discute as políticas educacionais e satisfaz os objetivos destas contribuindo para a permanência e o sucesso dos resultados das avaliações em larga escala.

A defesa por uma formação contínua e completa favorece a existência de uma gestão reflexiva, democrática e inclusiva com profissionais atuantes no conselho escolar, na elaboração do projeto político-pedagógico e nas decisões educativas. Desse modo, as políticas estabelecidas não se reportam às práticas democráticas e reflexivas, mas ao gerencialismo pragmático e econômico das questões educacionais.

## **O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**

As políticas públicas educacionais voltadas para a formação dos professores estão pautadas nas discussões de construção de uma educação pública de boa qualidade (SANTOS, 2012; ENGUITA, 1995). Esta, por sua vez, perpassa por diversos fatores (estrutura escolar; programas e projetos; financiamento da educação; políticas de formação; condições de trabalho), os quais contribuem para a existência de um espaço educativo que possibilite a formação ética, política, cultural e social dos sujeitos que dela necessitam.

Contribuindo para a concretização dos ideais de uma educação referenciada socialmente, a educação brasileira tem o Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado em 25 de junho de 2014, Lei n.º 13.005/2014, como resultado de embates e interesses sociais, desenvolvidos por aproximadamente três anos e meio

por entidades da sociedade civil, profissionais e intelectuais da educação e, por fim, pelos legisladores e governantes.

A formação dos professores é um dilema discutido por estudiosos da educação (DOURADO, 2015; FREITAS, 2014; VEIGA, 2012; SHEIBE, 2012, AMARAL, 2012) como uma dimensão significativa para as políticas educacionais, pois estas serão vivenciadas na escola por todos os seus profissionais, especialmente os professores. A formação dos professores é uma área de disputa no campo educacional, uma vez que esses agentes sociais podem contribuir na transformação social, por meio da prática vivenciada, assim como pela concepção de sociedade, homem, política e cultura que cada unidade educativa tenha como princípio.

No campo das políticas educacionais contemporâneas, o PNE (2014-2024) estabelece quatro metas (15, 16, 17 e 18) para essa discussão:

**Meta 15:** garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

**Meta 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

**Meta 17:** valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

**Meta 18:** assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência

o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal.

De acordo com Freitas (2014), essas metas atingem os níveis de formação inicial e continuada para a educação básica, assim como para os docentes no nível superior. Para a autora, o PNE (2014-2024) estabelece que estes profissionais sejam formados nas universidades, uma vez que são por excelência espaços de reflexão, debates e concretização dos ideais da educação. De encontro com essa perspectiva, Santos (2012) afirma que os cursos de formação de professores estiveram em segundo plano para as universidades, sendo importante a valorização desses profissionais porque, para consolidação de uma educação pública de boa qualidade, é necessário que existam professores qualificados para atender a complexa demanda social (SANTOS, 2012).

Nesse contexto, as metas apresentadas no PNE (2014-2024) incidem para a organicidade de uma política colaborativa entre os diferentes entes da federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), a fim de consolidar estratégias nas quais a formação dos professores esteja em evidência. É importante levantar a discussão apontada por Sheibe (2012), na qual a autora direciona o questionamento: *qual concepção de sociedade, de homem e de escola que se pretende formar?* A partir dessa resposta é possível elencar estratégias, normas e políticas que se configurem em possíveis caminhos para a concretização desses ideais.

Para Dourado (2015), o PNE (2014-2024) possibilitou que os movimentos em defesa da educação pública e as entidades, especialmente a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) pudessem discutir sobre os princípios geradores de um espaço público que evidenciasse a formação docente, bem como apontassem possíveis caminhos para a construção de uma sociedade justa, igualitária, inclusiva, democrática e referenciada socialmente.

A partir da aprovação do PNE (2014-2024), o Conselho Nacional de Educação, mediante diversos encontros e discussões, aprovou as novas DCN, em 24 de junho de 2015. Para Dourado (2015), esse marco foi possível por meio das Conferências Nacionais de Educação (CONAE), desenvolvidas pelos municípios, estados e o Distrito Federal no período de 2010 a 2014 e a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), realizada em 2008, uma vez que estas foram oportunas para

as discussões e levantamentos de anseios da sociedade para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. De acordo com Dourado (2015), as diretrizes estão em consonância com o PNE (2014-2024), no sentido que apresentam que a formação dos profissionais da educação deve acontecer nas universidades, na consolidação do tripé ensino, pesquisa e extensão.

A consolidação de uma política para a formação dos professores perpassa por um campo de disputas de concepções, dinâmicas, currículos e organicidade (DOURADO, 2015). Nesse contexto, as novas DCN apontam para a organização dos cursos de licenciaturas para que estes possam atualizar e/ou construir seus projetos pedagógicos curriculares (PPC), com o propósito de contribuir na formação dos estudantes e futuros docentes. Assim, Dourado (2015, p. 306) salienta que,

Na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCN enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação.

As novas DCN, no seu artigo 9º, compreendem a formação inicial e continuada como importante espaço de formação para o profissional da educação, estruturando diretrizes para: “I – cursos de graduação de licenciatura; II – cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III – cursos de segunda licenciatura” (CNE/CP, nº 2/2015).

## Cursos de graduação de licenciatura

De acordo com as novas DCN, os cursos de graduação em licenciaturas, mediante sua complexidade de estudos, assim como os desafios que estes encontram para a consolidação de uma formação de qualidade, consistente e inclusiva, devem possuir uma estrutura de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV – 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição (CNE/CP, nº 2/2015).

## Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados devem ter carga horária mínima de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, respeitando os seguintes princípios:

- I. quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;
- II. quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;
- III. a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;
- IV. deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I, estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;

V. deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II, estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;

VI. deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, como definido no núcleo III, conforme o projeto de curso da instituição (CNE/CP, nº 2/2015).

## Cursos de segunda licenciatura

Os cursos de segunda licenciatura designados para os docentes que já são licenciados, terão carga horária mínima de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, respeitando os seguintes princípios:

I. quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;

II. quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;

III. a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas (CNE/CP, nº 2/2015).

## A formação continuada dos profissionais do magistério

A formação continuada dos profissionais do magistério é um importante mecanismo para a construção e reestruturação de paradigmas educacionais. Nesse sentido, a formação continuada “[...] compreende dimensões coletivas, organizativas, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos e reuniões pedagógicas” (DOURADO, 2015, p. 312). O trabalho coletivo na escola favorece oportunidade de aprendizagem mútua, de troca de experiência e aperfeiçoamento entre os profissionais envolvidos.

Nesse sentido, as DCN compreendem a formação continuada nas seguintes etapas:

- I. atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II. atividades e/ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III. atividades e/ou cursos de extensão, oferecidas por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- IV. cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;
- V. cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
- VI. cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;
- VII. cursos ou programas de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação têm uma concepção de que a educação está imersa no contexto das políticas educacionais, portanto, é necessário vencer os desafios, tensões e barreiras que impedem a concretização de uma formação sólida dos profissionais da educação. Assim, a defesa é de que os professores e demais colaboradores tenham uma formação reflexiva, democrática, sólida, inclusiva, a qual proporcione reflexões

a partir da interação entre a teoria e a prática. Para a realização deste modelo de formação, compreende-se que a universidade é o local apropriado para essa ação.

É oportuno destacar que o desafio maior é de consolidar efetivamente uma formação que caminhe na perspectiva das DCN, isso porque as rupturas políticas e o cenário nacional e internacional acabam redirecionando novos caminhos para a educação e as práticas sociais. Outro importante mecanismo que contribuirá para a concretização dos princípios postos nas DCN é o regime de colaboração entre os entes da federação, pois estes devem consolidar estratégias com a finalidade de que as metas do PNE (2014-2024) e as DCN possam ser realizadas. Dourado (2015, p. 316) assinala um problema maior, quando apresenta:

[...] como previsto no Plano Nacional de Educação, faz-se necessário instituir o Sistema Nacional de Educação, consolidar Política Nacional para a formação dos profissionais da educação, estabelecer diretrizes curriculares nacionais para a carreira e garantir novos recursos visando cumprir a meta de 10% do PIB para a educação, entre outros, como processos articulados e fundamentais à maior organicidade para as políticas e gestão da educação nacional.

A consolidação do Sistema Nacional de Educação é o maior desafio na contemporaneidade da educação brasileira, visto que esse aspecto se estende desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação, na década de 1932. O atual PNE (2014-2024) prevê que a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal se esforcem para a existência de um Sistema Nacional Articulado de Educação. O desafio está posto! A luta da sociedade civil, dos movimentos sociais e dos profissionais da área deve continuar para que a educação possa ser efetivada em uma perspectiva democrática, inclusiva e com qualidade social.

## Considerações finais

A configuração da reforma do Estado brasileiro no âmbito da educação possibilitou rupturas que contribuíram para mudanças expressivas no contexto da formação dos professores. Novos modelos de formação surgiram para contribuir com os ideais burgueses, sendo a produtividade, a eficiência e a eficácia táticas de

preparação para o mercado de trabalho. O Estado, mediante sua reconfiguração, transferiu os desafios e os problemas da escola para seus profissionais, tendo estes que ressignificar suas práticas para alcançar os objetivos propostos.

As mudanças do processo educativo e as práticas do professor indicam para a direção da lógica do mercado preconizada pela ação da globalização. O profissional da educação é conclamado para contribuir com a produção, a competição e na preparação de atores sociais obedientes e alienados ao sistema vigente. O Estado como regulador dessas mudanças propõe que os docentes trabalhem na perspectiva de um tecnólogo de ensino, os quais devem preparar e/ou treinar os estudantes a responder testes padronizados, configurando a educação em um aspecto mecânico e sem sentido para seus participantes. Assim, os postulados políticos e filosóficos pautam-se “[. . .] no controlo do tempo e do espaço, a especialização e a fragmentação, a separação entre concepção e execução, os conceitos de ordem e disciplina, representando alguns elementos de caráter racionalista e mecanicista” (LIMA, 2006, p. 22).

A formação e atuação dos professores são focos das políticas educacionais, pois é no interior da escola que a efetivação dos objetivos educacionais se materializa por meio da prática docente, sendo esta um importante mecanismo de divulgação dos ideais e princípios almejados pelas reformas estabelecidas. Nesse cenário, os dilemas enfrentados pelos profissionais da educação são muitos, prejudicando sua atuação no trabalho assim como gerando conflitos acadêmicos, práticos, psicológicos, sociais e culturais.

Mediante os apontamentos foi possível perceber que a defesa de uma formação sólida e consistente deve acontecer nas universidades, pois estas contribuem para a reflexão das questões macro, meso e micro do sistema educativo por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, Veiga (2012) afirma que essa formação possibilita a construção de um profissional na dimensão de agente social, o qual se sente responsável pela formação integral do sujeito nas áreas educacional, política, social e cultural. No entanto, é necessário destacar que essa ação só será possível através da presença do Estado na oferta de condições de trabalho dos docentes, assim como nas políticas de valorização, de incentivos e salários desses profissionais.

Por meio das discussões, ficou explícito, ainda, que, em meio aos dilemas, é preciso não desanimar e acreditar na possibilidade de mudanças educacionais, tendo a formação docente como norte condutor das práticas educativas (DAMIS,

2012). Essa formação deve ser permanente com características reflexiva, emancipatória e inclusiva, tendo o educando como centro do processo educativo. Os formadores dos futuros educadores devem plantar a semente da transformação e da construção de uma escola democrática, inclusiva com qualidade social. Assim, Freire (2001) salienta a necessidade da resistência, do diálogo e da configuração das práticas a partir da humanização e da consideração política, cultural e social do olhar do outro.

Por fim, as políticas atuais, Plano Nacional de Educação (2014-2024) e as DCN, são importantes instrumentos para consolidar ações que valorizem a formação docente e a escola pública de boa qualidade, tendo como referência a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, vivenciada na formação inicial e continuada. Formar bons professores é o início para termos uma boa educação e, conseqüentemente, bons resultados. A articulação dos entes da federação e a concretização do Sistema Nacional de Educação possibilitarão efetivas políticas que evidenciarão a educação como instância primária para as mudanças econômica, social e cultural. Eis, portanto, o desafio contínuo e permanente!

## Nota

- 1 A reforma do Estado foi desenvolvida no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob o comando do ministro Bresser Pereira. A redução do papel do Estado, a implementação de políticas focalizadoras e minimalistas, de avaliação educacional e a concretização da gestão gerencial foram os principais aspectos da reforma para a educação (BURITY, 2006).

## Referências

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2008.
- AMARAL, L. A. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2012. p. 121-142.
- AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- AZEVEDO, J. M. L. Plano Nacional de Educação e Planejamento: a questão da qualidade da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 265-280. Jul./dez. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. *Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014*: Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014.

BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 147-167.

BURITY, J. A. *Redes, parcerias e participação religiosa nas políticas sociais no Brasil*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2006.

CASASSUS, J. *Tarefas da Educação*. Campinas: Autores Associados, 1995.

DALE, R. Globalização e reavaliação da governação educacional: um caso de ectopia sociológica. In: TEODORO, A.; TORRES, C. (Org.). *Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 60-82.

DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2012. p. 80-120.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DOURADO, L. F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 281-194.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 93-110.

FREIRE, P. *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores: contradições e desafios. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

GARCIA, W. Tecnocratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 113-168.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: \_\_\_\_\_; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 111-177.

\_\_\_\_\_. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Pedagogia da Exclusão: a crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 228-252.

\_\_\_\_\_; SUÁREZ, D. *Reforma Educacional e Luta Democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina*. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, L. C. Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In: TEODORO, A.; TORRES, C. (Org.). *Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 19-34.

PARADA, Eugênio Lahera. Política y Políticas Públicas. In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.). *Políticas Públicas*. Brasília, DF: ENAP, 2006. p. 67-96.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e qualidade do ensino. In: SOARES, M. K.; KRAMER, S. LÜDKE, M. (Org.). *Escola Básica*. Campinas: Papyrus, 1994. p. 137-146.

SANTOS, L. L. C. P. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2012. p. 143-160.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2012. p. 45-60.

VEIGA, I. P. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: \_\_\_\_\_; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2012. p. 61-88.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2012. p. 13-44.

recebido em 14 jun. 2016 / aprovado em 24 jan. 2017

#### Para referenciar este texto:

SILVA, G.; SILVA, A.V.; SANTOS, I. M. As políticas públicas educacionais na formação de professores: avanços e recuos. *Dialogia*, São Paulo, n. 25, p. 133-151, jan./abr. 2017.

---

# Eleição de dirigentes escolares em Jaguarão (RS): corporificando a palavra pelo exemplo

*Election of school leaders in Jaguarão (RS): embodying the word by the example*

**Lucas da Silva Martinez**

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS – Brasil  
lukasspedagogia@gmail.com

**Ana Cristina da S. Rodrigues**

Doutora em Educação, Diretora da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, RS – Brasil  
profanacrisrodrigues@gmail.com

**Juliana Brandão Machado**

Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, RS – Brasil – juju.  
bmachado@gmail.com

**Resumo:** Este trabalho de pesquisa surge em razão da atuação do Conselho Municipal de Educação (CME) de Jaguarão (RS) no processo de eleição de dirigentes escolares. O objetivo é contextualizar e discutir a eleição de diretores no município de Jaguarão, compreendendo o processo a partir dos conceitos de participação e de democratização. O trabalho foi construído a partir da experiência no CME e análise documental no Livro de Atas do mesmo. Os dados analisados constituíram-se como descrição do processo, a partir dos registros em diário dos pesquisadores e servem ao texto como subsídio para a argumentação teórico-bibliográfica. Como resultados, apontamos que a eleição direta não pode ser o fim, mas, sim, o início da democracia na escola; mais do que o voto, é preciso criar condições para efetivar a participação. Concordamos que a melhor forma de ensinar o que é democracia aos alunos é fazendo-a na prática, corporificando nossa palavra pelo exemplo.

**Palavras-chave:** Eleição de diretores. Participação. Democratização. Conselho Municipal de Educação. Eleição de dirigentes escolares.

**Abstract:** This research work arises because of the work of the Municipal Council of Education (CME) from Jaguarão/RS in election process of school leaders. The purpose is to contextualize and discuss the election of principals in the city of Jaguarão, understanding the process from the concepts of participation and democratization. The work was developed based on the experience of the CME and documental analysis of the of its Book of Minutes. The analyzed data were constituted as a description of the process, from the diaries of the researchers and serve the text as a subsidy for the theoretical-bibliographic argumentation. As results, we point out that the direct elections cannot be the end but, in fact, should be the beginning of democracy at school. More than voting, it is necessary to create conditions

to make the participation effective. We agree that the best way to teach democracy for the students is by practicing it, embodying our word as an example.

**Key words:** Election of Principals. Participation. Democratization. Municipal Council of Education. Election process of school leaders.

## Palavras introdutórias

Este trabalho de pesquisa surge em razão da atuação do Conselho Municipal de Educação de Jaguarão (RS) no processo de eleição de dirigentes escolares. O Conselho Municipal de Educação (CME) é composto por diferentes representações, dentre elas professores municipais e estaduais, rede privada, modalidades de ensino, representante discente e representante de pais, sindicatos, Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação, PNE (2014-2024), os municípios organizaram-se para constituírem seus respectivos Planos Municipais de Educação (PME). O processo de construção do PME em Jaguarão iniciou em outubro de 2014. O PME de Jaguarão foi aprovado sob a forma da Lei n.º 6.151, de 25 de junho de 2015. Nela, está contida a proposta de renovação da lei que orienta a escolha dos dirigentes escolares. A lei vigente é a Lei n.º 5.020, de 29 de outubro de 2009, que “Cria normas de procedimentos para eleições de diretores das escolas municipais”. O PME (2015) determina, então, na meta 19, a estratégia n.º 2: “Garantir a partir do 2º ano de vigência deste PME, às escolas públicas municipais de acordo com a classificação do porte a realização de um processo democrático de escolha de seus gestores, na forma de lei específica”.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é contextualizar e discutir a eleição de diretores no município de Jaguarão buscando compreender o processo sob a ótica dos conceitos de participação e de democratização. Para este trabalho, utilizamos o viés da Pesquisa Participante de Brandão (2003), tendo em vista que um dos autores atuou no CME ao longo deste processo e suas experiências e reflexões subsidiam a discussão neste trabalho. Embora o recorte aqui seja individual, a pesquisa é feita “a muitas mãos” (BRANDÃO, 2003). Juntamente com a experiência do processo, foi realizada uma análise documental no Livro de Atas do Conselho Municipal de Educação, acerca do relato das reuniões nas quais se organizou o contexto das eleições. De acordo com Cellard (2008, p.285), a análise documental configura-se uma forma efetiva de buscar dados, pois é “[. . .]

testemunho de um passado recente”. Os dados da pesquisa que abaixo aparecem descritos foram registrados em diário dos pesquisadores, optando-se pela não utilização de descrições de falas e trechos das atas do CME nos limites deste texto.

Partindo desta breve introdução, passamos a algumas considerações sobre o Conselho Municipal de Educação, articulando os conceitos de participação e democratização e, posteriormente, encaminhamos as reflexões sobre o processo de construção das eleições e as considerações finais.

## Conselhos Municipais de Educação: participação e democratização

Segundo Teixeira (2004, p. 692), Conselhos são definidos como

[...] órgãos coletivos de tomada de decisões, agrupamentos de pessoas que deliberam sobre algum negócio. [...] Em grego refere à “ação de deliberar”, “cuidar”, “cogitar”, “refletir”, “exortar”. Em latim, traz a ideia de “ajuntamento de convocados”, o que supõe participação em decisões precedidas de análises, de debates.

Consideramos que a natureza do Conselho constitui-se como deliberativa, normativa, consultiva e mediadora das políticas educacionais em nível nacional e estadual. Assim, busca traduzir e qualificar tais políticas no âmbito municipal, propondo mudanças amparadas pela análise da realidade local. Nesse sentido, o CME

[...] tem uma função de intermediação entre o Estado e a sociedade, materializando a democracia participativa na medida em que diferentes segmentos da sociedade civil, não apenas da hierarquia das instâncias do estado (secretaria municipal de Educação ou secretaria Estadual de Educação) nem apenas de professores públicos, fazem parte de sua composição (WERLE; THUM; ANDRADE, 2008, p. 86).

Assim, presente o Estado e a sociedade civil, cria-se a possibilidade de “[. . .] uma ação mais articulada e global das organizações e define as bases para uma ação política sobre as esferas de decisão do poder” (TEIXEIRA, 2004, p. 702).

O Conselho não é “um vazio”, mas sim um organismo vivo que envolve ação, reflexão, diálogo e problematização, construindo subsídios reflexivos para intervir na realidade; (FREIRE, 1983), vislumbrando a transformação e qualificação do local. O Conselho configura-se também como espaço de relação e de poder, e é segundo estas relações que se efetivam as propostas ou não. Segundo Werle (2003, p. 60):

[. . .] não existe um Conselho no vazio [. . .]. Cada conselho tem a face das relações que nele se estabelecem. Se forem relações de responsabilidade, de respeito, de construção, então, é assim que vão se constituir as funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras. Ao contrário, se forem relações distanciadas, burocráticas, permeadas de argumentos, tais como: “já terminou meu horário”, “este é meu terceiro turno de trabalho”, “vamos terminar logo com isto”, “não tenho nada a ver com isto”, com que legitimidade o conselho vai deliberar ou fiscalizar?!

De acordo com Werle, Hameister e Bauer (2012), a LDB de 1971 previa a criação dos Conselhos Municipais de Educação (CME), mas é apenas a partir da Constituição Federal de 1988 que é dada a descentralização da educação, propondo que cada sistema organize o ensino. A partir da LDB de 1996, os municípios começam a construir seus próprios CME. De acordo com as referidas autoras, os Conselhos tinham papel burocrático e de planejamento, mas, com a Constituição de 1988, “[. . .] os CMEs passam a ser mediadores entre governo e sociedade, defendendo os direitos sociais, como o direito a todos por um ensino de qualidade” (WERLE; HAMEISTER; BAUER, 2012, p.108).

Os Conselhos são espaços singulares constituídos em vinculação muito peculiar e estreita como do contexto histórico e sócio-político de cada lugar, não sendo apenas reflexo do sistema que o condiciona. Relacionam-se de maneira normativa-legal visto que

sua realidade é complexa, plural, imprevisível e repleta de possibilidades (WERLE; HAMEISTER; BAUER, 2012, p. 109).

Os CME vêm, neste sentido, contribuir para a qualificação do ensino, garantindo acesso e permanência, valorização dos profissionais, fiscalização da educação em suas diversas instâncias. Através disto, contribui para a democratização da gestão.

A democratização da gestão é importante para a educação do município, pois propicia a contribuição da sociedade, o diálogo, o acesso e o conhecimento da realidade, além do comprometimento efetivo nas divisões de responsabilidades na sociedade. Os CMEs assumem uma postura de articulação entre governo e sociedade, proporcionam melhoria na qualidade do ensino e atuam com a participação de entidades representativas. (WERLE; HAMEISTER; BAUER, 2012, p.117).

Para Freire, participar faz parte da vocação ontológica do homem na intervenção do mundo. Participar, a partir deste posicionamento, é fazer o cumprimento da “[...]” responsabilidade ética, histórica, política e social” (FREIRE, 1996, p.59), confirmando que “[...]” a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto” (FREIRE, 1979, p.34). Atribui-se, assim, a responsabilidade de participar, decidir e atuar na transformação dos meios concretos de existência do homem na sociedade. Em continuidade a essa ideia, no âmbito da gestão escolar, Libâneo (2004, p. 102) aponta que “A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

Ainda, Freire (1991) ressalta que “[...]” a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública”. Para ele, assim como em Paro (1997), participação não deve ser “concedida como um benefício”, mas precisa ser encarada em seu planejamento e ação. É um movimento constante de luta para a democracia. A participação dos sujeitos no processo democrático consiste na tomada da consciência para a mudança, buscando resolver os problemas que enfrentam

em conjunto. A partir dessa necessidade de solução dos problemas educacionais, faz-se importante o diálogo e a participação:

Os problemas que emergem da vida e da prática social se tornam, portanto, o objeto principal de conhecimento, o conteúdo próprio da prática educacional libertadora. Na busca de compreender e resolver os problemas que surgem da própria prática, as pessoas discutem, trocam opiniões e experiências, buscam informações e elaboram os conhecimentos (FLEURI, 1987, p.56).

De acordo com Dourado, para compreender o processo de democratização é necessário resgatar as concepções que norteiam a educação como um todo, bem como refletir sobre a gestão da educação, seus alcances e limites, “[...] indo de posturas de participação restrita e funcional [...] até perspectivas de busca de participação efetiva, e conseqüentemente, de participação cidadã” (DOURADO, 2011, p.95). Ou seja, nessa concepção de democratização, gestão democrática e participação, todos apontam para a necessidade obrigatória de uma participação efetiva por parte de todos os participantes da comunidade escolar. Essa participação requer compromisso por parte de todos, nas formas institucionalizadas de participação, entre reuniões e ações concretas para a gestão.

Paro (1997, p.18) afirma que “[...] democratização se faz na prática”. Para ele, “[...] precisamos superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola” (PARO, 1997, p. 19). De acordo com Dourado (2007), a democratização da gestão educacional é derivada de processos intra e extraescolares. Para que ela aconteça, é necessário ter consciência de que

[...] a democratização dos processos de organização e gestão deve considerar as especificidades dos sistemas de ensino, bem como os graus progressivos de autonomia das unidades escolares a eles vinculados, e buscar a participação da sociedade civil organizada, especialmente o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais (DOURADO, 2007, p.925).

A democratização da educação é pauta desde a década de 1980. Segundo Silva (2006), a democratização foi pensada em estágios, desde o direito universal ao acesso à escola, o direito ao ensino de qualidade e a participação democrática na gestão das unidades escolares. Assim, é preciso compreender que “[...] a democratização da gestão não é concessão nem regulação, mas, sim, construção democrática e inclusão dos diferentes sujeitos que fazem cotidianamente a escola pública” (MEDEIROS, 2013, p.347). Participar, nesta ótica, implica estar presente, “[...] estar inserido nos processos sociais de forma efetiva e coletiva, opinando e decidindo sobre planejamento e execução” (FERREIRA, 1999, p. 11). Assim,

Estar presente na História e não simplesmente nela estar representado. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o que já foi programado (FREIRE, 1991, p. 75).

O movimento de democratização e descentralização das escolas concentrou-se em três vertentes: a participação da comunidade escolar na seleção dos diretores da escola, a criação de colegiados, conselhos que tivessem autoridade deliberativa e, por fim, o repasse financeiro às unidades escolares e a conquista de sua autonomia financeira (SILVA, 2006). Neste texto, fazemos nosso recorte focalizando a escolha dos diretores como elemento para a construção da democracia na escola.

## O processo de construção da eleição para diretor escolar

Antes de discutir o processo, é necessário contextualizar as eleições diretas como forma de provimento ao cargo de diretor. Dourado (2011) aponta que, em pesquisa realizada nos anos de 1990, foram encontradas cinco formas diferentes de provimento a este cargo: a) diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios); b) diretor de carreira; c) diretor aprovado em concurso público; d) diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas; e) eleição direta para diretor.

Segundo o referido autor, a eleição direta não garante a prática democrática da gestão, mas é a forma mais democrática de escolha do dirigente, visto que, seja por indicação, ou por concurso, a comunidade escolar como um todo fica sem

escolha, tornando-se, assim, uma definição autoritária. Daí que “[. . .] a forma de provimento ao cargo de dirigente escolar pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta” (DOURADO, 2011, p.112). De acordo com Silva (2006),

[. . .] a importância dispensada a esse elemento da gestão democrática pode ser compreendida através de dois processos. Um está vinculado ao próprio processo eleitoral como fator essencial no exercício da democracia e o outro, ao espaço que esse mecanismo ocupou dentre as reivindicações dos movimentos sociais. Esse é o processo que melhor concretizou a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na gestão educacional (SILVA, 2006, p. 293).

Pensar o provimento do cargo requer mais do que pensar a forma de como é realizado, mas, sim, qual o papel dos gestores no processo educativo. Dessa forma, Lück (2000) aponta que, atualmente, a escola tem se tornado centro das atenções, pois é vista como local estratégico para o desenvolvimento da sociedade e é “bombardeada” por demandas sociais constantemente. A escola e os paradigmas escolares não podem ser assumidos enquanto estáticos, mas, todavia, dinâmicos, pelo fato de que a escola é um organismo vivo, mutável. Sua realidade é dinâmica e a rotina da escola, embora instituída, não é previsível. O cotidiano escolar é repleto de incerteza, ambiguidade, contradições, tensões e crises, pois não é possível prever o que vai acontecer. Todos estes aspectos reforçam a imagem de um gestor dinâmico, que mobiliza os sujeitos e, dessa forma, atualmente, a gestão torna-se “[. . .] um grande desafio para os gestores escolares, por exigirem deles novas atenções, conhecimentos e habilidades” (LÜCK, 2000, p.12).

A partir das atas das reuniões do CME de Jaguarão, foi possível construir uma descrição mais precisa do processo. Depois de organizar seu cronograma de demandas e reuniões, o CME decidiu acompanhar o processo de eleição de diretores, em observância à legislação atual. O processo se constituiu necessário como um “experimento” para subsidiar a reelaboração da lei que organiza as eleições de dirigentes escolares no município. Em reunião no dia 22 de agosto de 2015, os conselheiros discutiram o contexto da eleição e começaram a se organizar. No dia 1 de setembro, os conselheiros se reuniram novamente, com a finalidade de aprofundar as discussões sobre as eleições.

Assim que as eleições para diretores foram implementadas em Jaguarão, em torno dos anos de 1990, os pleitos tinham vigência de dois anos. Com a implementação da Lei 5.020/2009, os pleitos passaram a configurar gestões de três anos cada, e o processo de acompanhamento e monitoramento das eleições começou a ser feito inteiramente pela SMED, respeitando a autonomia de constituição das comissões por parte da escola. A SMED forneceu uma planilha para que fosse possível calcular os votos em cada eleição, entre votos válidos, brancos e nulos. Em todos os momentos de discussões, foi ressaltada a importância de manter a organização e a democracia no processo.

Outro fato ressaltado e que será construído a partir das normas de funcionamento para o ensino fundamental e a educação infantil, é a importância da construção de equipes diretivas para as escolas de educação infantil, bem como eleição direta para provimento deste cargo. Na realidade municipal, as escolas de educação infantil possuem apenas um(a) coordenador(a) e, com as referentes normas de funcionamento, serão classificadas as escolas de acordo com seu porte, ou seja, quantidade de alunos e corpo diretivo, para então determinar o tamanho do corpo diretivo das escolas e sua respectiva forma de provimento.

Com o excesso de demanda e a rotina de trabalho do CME, foi sugerido pela presidente do Conselho a criação de uma comissão mista de acompanhamento entre o CME e a SMED, com a finalidade de assessorar as eleições, subsidiando as comissões e o processo eleitoral nas escolas, bem como uma reunião ampliada com as comissões eleitorais já constituídas. No período da reunião foi enviada previamente uma indicação para construção do processo, visto que a Lei n.º 5.020/2009 não define critérios referentes aos votos e a construção de um edital de regulamento, apenas um edital de convocação. Caberia, então, à comissão eleitoral organizar o processo em cada escola.

Assim, a Indicação n.º 01/2015 estabelece a comissão, seu papel de acompanhamento e as orientações para a composição das comissões eleitorais e o pleito. As comissões têm de ser constituídas a partir do chamamento feito pelo Conselho Escolar. A comissão eleitoral constituída é a responsável pelo pleito e, depois de constituída, deveria enviar as atas de escolha de seus membros para o CME e para a SMED. Depois de construído seus editais, deveriam publicar em redes sociais da escola, e-mails, bem como submeter ao CME e à SMED. Cada comissão é composta por um presidente, um vice-presidente e dois secretários, sendo que estes cargos podem ser ocupados por pais, professores e funcionários, desde que

nenhum seja o diretor da escola. Foi ressaltada na Indicação a importância de todo processo ser registrado em atas e as reuniões da comissão eleitoral possuírem no mínimo 2/3 (dois terços) de quórum qualificado. A indicação deixou marcada a reunião para o dia 9 de outubro de 2015, no qual cada comissão levaria seus editais já construídos para discussão e teria a oportunidade de dirimir possíveis dúvidas sobre o processo.

Na reunião com as comissões eleitorais foi ressaltada a importância de construir e realizar as eleições de forma democrática, como exemplo para os alunos. Dessa forma, ficou claro que mais do que discutir, democracia se faz na prática (PARO, 1997). Percebeu-se na mesma reunião que, ao trazer seus editais, as escolas não produziam um edital com o regulamento da eleição, apenas o edital de convocação. Por este fato, não tendo clareza das normas do processo, ocorreu que, segundos relatos, em diversos pleitos houve muitos problemas, como impugnação, casos de envolvimento com a Promotoria e o Ministério Público, entre outros. Com a não apresentação desse edital, foi enviado pelo CME um modelo de regulamento no qual cada comissão eleitoral construiria suas normas, em observância à legislação atual. Aqui, entende-se que é preciso criar espaços de intervenção organizada (ABICALIL, 2013 apud GADOTTI, 2014). Do contrário, pela falta de planejamento e organização, perdem-se oportunidades reais de construção democrática participativa e séria e, em nome da organização, instauram-se processos autoritários, em regime de dominação (FREIRE, 1983). Assim, é importante que a autoridade e a liberdade prevaleça, ao invés do autoritarismo e da licenciosidade, pois “[. . .] sem disciplina, sem ordem, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária” (FREIRE, 1983, p. 209).

As relações de poder são constantes na escola e em sua gestão. Souza (2012) discute as questões de poder no espaço da escola a partir da sociologia de Max Weber. Segundo ele, a gestão escolar é permeada de relações de poder, seja de dominação, ou de poder de mando. Assim, o que está em disputa muitas vezes não é o acréscimo na remuneração ou sequer o status que o cargo traz, mas o poder de controle e dominar a instituição, como “se a escola fosse minha”.

Dessa forma, as disputas pela gestão se dão na busca de agregar tais poderes. Sendo assim, seja pela figura que a gestão desempenha, como salvadora, como quem dá a última palavra, ou seja, pela dominação legal, pela burocracia, pela crença de que a gestão, a figura do diretor é a de quem sabe, ou por sua figura

e capacidade carismática. Concebe-se, então, que as disputas da gestão, embora apontada como um espaço “problemático” e que “ninguém quer”, são baseadas em disputas de poder e de dominação, na maioria das vezes. Dessa forma, com a natureza política e de poder da gestão, urge a necessidade posta em Souza (2012, p. 172): “Uma vez conhecedores do possível grau de controle e de poder nas mãos dos dirigentes escolares, a sociedade civil pode cobrar e governos podem implementar mecanismos mais democráticos de escolha dos diretores escolares no Brasil”.

Ressaltamos a importância de cultivar valores democráticos na escola através da eleição, seja o respeito, o direito às pessoas “dizerem sua palavra” (FIORI, 1983), rompendo a “cultura do silêncio”, seja a ética e o compromisso pela formação cidadã. Em reunião, no dia 24 de novembro, os conselheiros organizaram-se, dividiram-se para cada um acompanhar uma escola e, assim, poder contribuir no processo, acompanhando-o efetivamente. Durante a reunião foram esclarecidas as dúvidas das comissões eleitorais e encaminhado o processo para o pleito no dia 25 de novembro.

A partir da construção do edital, das reuniões de sistematização e contextualização do processo de eleição de diretores, foi possível observar a relevância no que diz respeito à organização do processo. Assim, cada comissão escolar organizou suas eleições, suas respectivas normas, como seria a campanha, quais seriam os momentos de socialização dos respectivos planos de trabalho com a comunidade escolar, entre outros aspectos. Neste sentido, muitas considerações foram ampliadas para posteriormente serem sistematizadas na nova lei de escolha de diretores, de forma a atender a realidade das escolas e a construção de um processo que se quer democrático.

## Considerações finais

Voltando ao título deste artigo, consideramos necessária a “[...] corporificação da palavra pelo exemplo” (FREIRE, 1996, p. 38). Compreendemos que a melhor forma de ensinar o que é democracia é fazendo-a, é a sua prática (PARO, 1997), instaurando processos democráticos na escola, onde todos possam participar, e “dizer sua palavra” (FIORI, 1983) sem ameaças, embora reconhecendo que as relações de poder são existentes. Assim,

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não faça o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 1996, p. 38).

A eleição direta não pode ser absolutizada como fim (DOURADO, 2011), mas é, senão, o início da democracia na escola e é necessário que seja constantemente avaliada, com a criação constante de mecanismos de participação além do voto, forjando novas relações, rompendo papéis que negam a participação e as relações sociais. Assim, mais do que o voto, criar condições para efetivar a participação se torna emergente para qualificar o processo. Contudo, este processo “[. . .] passa pela construção de espaços de cidadania pelos e para os trabalhadores” (DOURADO, 2011, p. 113).

A construção da eleição de diretores carece ter um tratamento mais pedagógico, que oportunize apreender quais aprendizagens compõem a atuação do professor. Neste sentido, cabe uma reflexão sobre os saberes docentes implicados no processo, na relação com os alunos e os pais, os saberes dos professores mobilizados. Estes saberes são sociais (TARDIF, 2011) e, também, provêm da experiência, e a construção do processo por parte deles lhes contribui em experiência para a construção de uma cultura docente mais democrática no espaço da escola.

Encerramos pontuando a experiência como forma de apropriação e demonstração da democracia no espaço da escola. Ser democrático exige tolerância para conviver com os diferentes e antagônicos na atuação, no seu lidar, enquanto professor, gestor, aluno ou pai. Assim, “[. . .] ao olhar para as condições históricas e culturais de injustiça, desigualdades sociais e a naturalização da pobreza nesta região, poderá contemplar um projeto de educação igualitário, emancipador e de qualidade” (RODRIGUES; MARTINEZ; MALLETT, 2015, p. 10).

## Nota

- 1 Este texto, conforme já anunciado, apresenta como fonte para a discussão as reflexões que emergiram do processo de acompanhamento das eleições diretas a partir do diário dos pesquisadores, não apresentando excertos das atas das reuniões ou fala de

conselheiros/participantes do processo. Nesse sentido, a pesquisa se constitui de descrição e contextualização com base nos registros e nas experiências dos conselheiros-autores do artigo.

## Referências

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-115.

FERREIRA, R. (Coord.). *Construindo a Educação na Cidade de Camaragibe*. Camaragibe: Secretaria de Educação, 1999

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 03-16.

FLEURI, R. M. *Educar para quê?* Contra o autoritarismo da relação na prática pedagógica. 2.ed. Uberlândia: Ed. UFU, 1987

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991

\_\_\_\_\_. *Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

GADOTTI, M. Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. Trabalho apresentado no Conae, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.conae2014.mec.gov.br/artigos>>. Acesso em: 25 set. 2014.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MEDEIROS, A. M. S. Democratização da gestão escolar: avanços e recuos. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 347-360, maio 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

PARO, V. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

RODRIGUES, A. C.; MARTINEZ, L. S.; MALLET, M. Democratização e participação na construção do Plano Municipal de Educação de Jaguarão-RS: entraves e possibilidades. Trabalho apresentado no XVII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha, Santa Maria, 2015.

SILVA, C. D. Eleição de diretores escolares: avanços e retrocessos no exercício da gestão democrática da educação. *Gestão em Ação*, Salvador, v.9, n.3, p. 289-301, set./dez. 2006

SOUZA, A. R A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-174, jan./abr. 2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, L. H. G. Conselhos Municipais de Educação: autonomia e democratização do ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004.

WERLE, F. O. C. *Conselhos Escolares: implicações na gestão da Escola Básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_; HAMEISTER, J. L.; BAUER, Mariana. Conselhos Municipais de Educação: qualificação da educação básica e gestão democrática. *Pleiade*, Foz do Iguaçu, v. 12, n. 12, p. 7-32, jul./dez. 2012.

\_\_\_\_\_; THUM, A. B.; ANDRADE, A. C. O Sistema Municipal de Ensino e suas implicações para a atuação do Conselho Municipal de Educação. *RBP&E*, Porto Alegre, v.24, n.1, p. 79-109, jan./abr. 2008.

recebido em 24 ago. 2016 / aprovado em 24 jan. 2017

**Para referenciar este texto:**

MARTINEZ, L. S.; RODRIGUES, A. C. S.; MACHADO, J. B. Eleição de dirigentes escolares em Jaguarão (RS): corporificando a palavra pelo exemplo. *Dialogia*, São Paulo, n. 25, p. 153-166, jan./abr. 2017.

# O ensino de ciências naturais para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental

*The natural science teaching for kindergarten and the early years of basic education*

**Raquel Sanzovo Pires de Campos**

Bióloga, Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e professora de Ciências e Biologia na rede pública paulista.  
raquelsanzovo@gmail.com

**Luciana Maria Lunardi Campos**

Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências/Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e no Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciência- Faculdade de Ciências- UNESP- Bauru  
camposml@ibb.unesp.br

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é discutir o ensino de Ciências Naturais para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, apresenta-se um breve histórico do ensino de Ciências neste período escolar desde a década de 1980 até os anos atuais. Também se expõem especificidades da prática de ensino e, indicando algumas características relacionadas ao desenvolvimento das crianças neste período, se discute a prática mediadora do pedagogo que atua no ensino de Ciências.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências, Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**Abstract:** This paper aims to discuss the Natural Science teaching for Kindergarten and the early years of Basic Education. For this, a brief history of Science Teaching was presented from 80's until present. He also explained the specificities of teaching practice and, indicating some children development characteristics, we discuss the mediating practice of the pedagogical teacher.

**Key words:** Natural Science teaching; Kindergarten; early years of Basic Education.

## Introdução: Breve Histórico do Ensino de Ciências na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

Na década de 1980, Fracalanza, Amaral e Gouveia (1987) indicaram que o ensino de Ciências, na etapa inicial da Educação Básica, deveria considerar como função a aprendizagem dos conteúdos específicos e o desenvolvimento das habilidades de registro e de comunicação, o desenvolvimento de habilidades manuais e o desenvolvimento de atitudes e interesses vinculados aos aspectos afetivos do ensino.

Esses autores indicaram, naquele período, que as propostas usuais de atividades no ensino de Ciências estavam relacionadas ao estudo do ambiente, que permitiam o contato direto do aluno com os diversos aspectos ou recursos do seu ambiente; e às atividades de experimentação (estudo sistemático em situações controladas); que envolviam comunicação (divulgação dos resultados de seus estudos sistemáticos), simulação e modelos (vivência do comportamento de um sistema, usando materiais e procedimentos que procuram representar, de modo simplificado, o próprio sistema).

Para os autores:

As diversas atividades no ensino de Ciências pressupõem a interação dos alunos com os conteúdos científicos; dos alunos com materiais, recursos e procedimentos de sistematização e de comunicação dos conhecimentos; dos alunos entre si [sic], com seu professor ou com outras pessoas que constante ou eventualmente participam do processo de ensino-aprendizagem. Assim, nas diferentes atividades que executam, os alunos podem manifestar comportamentos de aceitação ou de rejeição do conteúdo que aprendem ou das circunstâncias, pessoas ou aspectos das circunstâncias que lhes permitem aprender (FRANCALANZA; AMARAL, GOUVEIA, 1987, p. 48).

Posteriormente, nos anos de 1990, as pesquisas sobre o ensino de Ciências indicavam que crianças de seis anos, que estão sendo alfabetizadas, já podem acompanhar aulas baseadas em experimentação e observação. Estas ideias foram colocadas em prática tanto nos Estados Unidos, por meio de currículos denominados “Ensino de Ciências Baseado em Investigação” e do projeto “*Hands-on*”,

conduzido por Leon Lederman; e na França, por meio do “*La Main à la Pâte*” de Georges Charpak, programa direcionado aos alunos entre 5 e 12 anos de idade, com o objetivo primordial “mostrar à criança que o saber não chega a ela como por mágica, mas, sim, porque foi conquistado” (FREITAS; ZANON, 2003, p. 2, apud DUCATTI-SILVA, 2005, p. 27).

No projeto “ABC na Educação Científica – A Mão na Massa”, ensinar Ciências Naturais nos primeiros anos do Ensino Fundamental consiste em:

[...] deixar vir as questões, deixar formular as hipóteses, deixar construir os modelos, acompanhar os alunos nesses percursos, mais do que possuir e distribuir um saber estruturado. Tanto quanto a curiosidade da criança tão pronta a se exprimir, contanto que ela tenha um momento certo para fazê-lo, junta-se também, a do professor. Diante de uma pergunta a qual ele professor não saiba responder, ele poderá responder um “não sei” juntamente com um “vamos descobrir juntos”. O professor caminha junto com seus alunos, todos entregues ao tateamento de objetos, materiais, ideias e à curiosidade para compartilhar, em seguida, a alegria da descoberta (CHARPAK, 1996 apud SILVA, 2006, p. 53).

Tais iniciativas acabam ecoando no Brasil, em 2001, com a implantação do programa “ABC na Educação Científica – Mão na Massa”, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP (HAMBURGUER, 2007; ZANON; FREITAS, 2007), sob proposta investigativa e reforço da importância da linguagem nas práticas educativas de ensino em Ciências Naturais.

Entretanto, ainda na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais traziam esta perspectiva, indicando que são procedimentos fundamentais aqueles que permitem a investigação, a comunicação e o debate de fatos e ideias (BRASIL, 1997).

Para tal documento (BRASIL, 1997, p. 46-47), as atividades e os projetos de Ciências Naturais devem ser organizados para que os alunos ganhem progressivamente as capacidades de observar, registrar e identificar características; comunicar semelhanças e diferenças; estabelecer relações; reconhecer processos e etapas; realizar experimentos simples; utilizar características e propriedades de materiais, objetos, seres vivos para elaborar classificações; organizar, registrar

e comunicar informações; formular perguntas e suposições sobre o assunto em estudo; e, ainda “valorizar atitudes e comportamentos favoráveis à saúde, em relação à alimentação e à higiene pessoal, desenvolvendo a responsabilidade no cuidado com o próprio corpo e com os espaços que habita”.

Já para o Ciclo II (antigas 3ª e 4ª séries, atuais 4º e 5º anos) são vários os objetivos de Ciências Naturais (BRASIL, 1997). Estes objetivos, considerando conteúdos específicos, permeiam habilidades e competências como: identificar e compreender fenômenos; caracterizar e interpretar as informações por meio do estabelecimento de relações de dependência; compreender, identificar e caracterizar acontecimentos e fatos; estabelecer relações; formular perguntas e suposições; confrontar estas suposições obtidas; buscar, coletar, organizar e registrar as informações; responsabilizar-se no cuidado com os espaços que habita e com o próprio corpo; bem como valorizar a vida e a preservação.

Ainda segundo o documento, “nas classes de primeiro ciclo é possível a elaboração de algumas explicações objetivas e mais próximas da Ciência, de acordo com a idade e o amadurecimento dos alunos e sob influência do processo de aprendizagem” uma vez que em torno de oito anos as crianças já passam a exibir um modo menos subjetivo e mais racional de explicar os acontecimentos e as coisas do mundo, ainda que explicações mágicas persistam (BRASIL, 1997, p. 45).

A luz destas proposições tona-se visível o fato de que o processo de aprendizagem dos conhecimentos científicos envolvidos no ensino de Ciências Naturais é bastante complexo e abrange múltiplas dimensões, devendo possibilitar o desencadeamento de distintas ações cognitivas, tais como: manipulação de materiais, questionamento, direito ao tateamento e ao erro, observação, expressão e comunicação, verificação das hipóteses levantadas (ZANON; FREITAS, 2007).

## A prática pedagógica e os conteúdos científicos

Os conteúdos<sup>1</sup> também apresentam especificidades se considerarmos a apropriação à faixa etária e os objetivos propostos para cada nível de ensino.

Dos quatro blocos temáticos propostos pelos PCN's de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental – Ambiente; Ser humano e Saúde; Recursos tecnológicos;

e Terra e Universo — apenas os três primeiros blocos necessitam ter seu desenvolvimento iniciado nos primeiro e segundo ciclos:

Das temáticas estabelecidas para o primeiro e segundo ciclos, duas são reiteradamente escolhidas, segundo a análise dos currículos estaduais atualizados, realizada pela Fundação Carlos Chagas: Ambiente e Ser humano e saúde. A temática “Recursos tecnológicos”, introduzida ainda nos primeiros ciclos, reúne conteúdos que poderiam ser estudados compondo os outros dois blocos, mas, por sua atualidade e urgência social, merece especial destaque (BRASIL, 1997, p. 35).

Assim, enquanto no primeiro ciclo as crianças deverão ter “uma primeira aproximação das noções de ambiente, corpo humano e transformações de materiais do ambiente por meio de técnicas criadas pelo homem”, no segundo ciclo já se iniciam os estudos comparativos, levando em consideração o repertório anteriormente aprendido e pelo desenvolvimento das capacidades de ler, representar e estabelecer relações (BRASIL, 1997, p. 47).

Ainda quanto ao conteúdo, segundo Abegg e Bastos (2005), estes precisariam ser contextualizados nas distintas situações-problema que enfrentam cotidianamente, de modo que, desde a escolaridade inicial, o caminho seria assumir uma conduta de investigação-ação.

Afinal, ao propor situações concretas como problemas, o professor cria um ambiente desafiador, em busca de respostas tanto no âmbito intelectual quanto no âmbito da ação, desestabilizando os conhecimentos prévios e criando situações em que se estabeleçam os tipos de conflito necessários para o ensino-aprendizagem.

Conseqüentemente, a primeira questão que se coloca à prática do professor, nessa perspectiva de ensino-investigativo, é em torno de quem o professor vai dialogar com os alunos. Para isso, levando em conta as particularidades dos alunos, é necessário se considerar o que eles necessitam aprender a distinguir quais questões são viáveis e possíveis de se problematizar.

O caminho é o modelo didático-metodológico, apontado por Abegg e Bastos (2005) para gerar e sustentar a aprendizagem dialógico-problematizadora em torno de situações-problema. Temos assim, a compreensão de que durante o processo de ensino e aprendizagem, professores e alunos lidam “com as situações

de desequilíbrio e com as capacidades cognitivas, buscando a construção de conhecimentos coerentes com as evidências (empíricas ou não) que vão surgindo nas atividades investigativas” (ZANON; FREITAS, 2005, p. 10).

Consequentemente, enquanto o aluno é aquele que investiga, o professor será aquele que orienta a investigação e, desse modo, um importante componente na interação dialógica escolar é o discurso da autoridade, uma vez que é por meio dele que se dá a apresentação dos conhecimentos científicos por parte do professor, que ajuda a orientar as explicações pessoais dos alunos e evita deixar algumas pendências de respostas. Sua importância provém da necessidade de um corpo de conhecimentos e do desenvolvimento de diversas formas de lidar com os problemas que, diferente dos alunos, os professores já tem construídos (MORTIMER; SCOTT, 2003; ZANON; FREITAS, 2005).

Para estes autores, portanto, seria igualmente necessário compreender algumas características relacionadas ao desenvolvimento das crianças nesse período, como as limitações no que diz respeito à maturidade psicogenética da criança. Segundo Fracalanza; Amaral; Gouveia (1987, p. 69), “nessa idade, a aprendizagem se dá em torno do vivido pela criança, é fundamental que ela própria realize as observações sugeridas”, pois, afinal, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças estão propensas a admitir que os fenômenos científicos e naturais resultam de alguma finalidade humana. Além disso, nesse período o pensamento infantil ainda está profundamente ligado à experiência pessoal e ao envolvimento direto da criança com o assunto e avançar além desses limites significa ultrapassar a sua própria possibilidade biológica (FRACALANZA; AMARAL; GOUVEIA, 1987). Indicam, ainda, os autores, que tal situação só se alterará entre os oito e os dez anos, quando “novas condições biológicas aliadas ao enriquecimento das experiências pessoais da criança tornam possível partir-se do vivido e chegar-se ao domínio do espaço e tempo percebido”. Assim, “nessa idade, a aprendizagem se dá em torno do vivido pela criança, é fundamental que ela própria realize as observações sugeridas” (FRACALANZA; AMARAL; GOUVEIA, 1987, p. 69).

Desta perspectiva, seria inadequado exigir que os alunos dos níveis de ensino descritos percorram todo o ciclo investigativo, formulando claramente hipóteses e propostas de experimentos (ZANON; FREITAS, 2007). No entanto, as possibilidades de trabalho com conteúdos da área de Ciências Naturais são inúmeras, porque, ao chegarem ao primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo

ou não frequentado a pré-escola, os alunos já apresentam grande repertório de representações e explicação da realidade, tais como o reconhecimento do próprio corpo e a percepção do tempo e do espaço.

Em uma perspectiva vygotskiana, por exemplo, os conceitos científicos, diferentes dos conceitos espontâneos, se originam em processos formais de ensino e aprendizagem e são mediados por atividades estruturadas e especializadas e se caracterizam por formarem um sistema hierárquico de relações lógico-abstratas (LIMA; MAUÉS, 2006).

Desse modo, tais conceitos científicos não só favorecerão a apropriação da linguagem científica como também contribuirão para que a criança amplie sua visão de mundo, observando-o, comparando-o, aprendendo a estabelecer relações, explorando informações e, conseqüentemente, favorecendo o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade, do espírito crítico, da persistência, da flexibilidade de pensamento, do respeito, da tolerância, da cooperação e da autoconfiança (FIALHO, 2009, *apud* CAMPOS, 2010).

Em relação ao ensino de Ciências Naturais para a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) articula as Ciências Naturais aos diferentes campos das Ciências Humanas, em um eixo único denominado “Natureza e Sociedade”.

Segundo esse documento, é objetivo, entre as crianças de zero a três anos, o desenvolvimento da capacidade de “explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse” (BRASIL, 1998, p. 175).

Já entre as crianças de quatro a seis anos<sup>2</sup>, ampliam-se e aprofundam-se esses objetivos, de modo que elas possam:

[...] interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias; estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos; estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando

sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana. (BRASIL, 1998, p. 175)

Quantos aos conteúdos, que devem ser trabalhados, prioritariamente, na forma de projetos que integrem diversas dimensões do mundo social e natural; enquanto para as crianças de zero a três anos não são selecionados blocos de conteúdos devido a sua especificidade; são conteúdos para as crianças de quatro a seis anos: ‘a organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar’, ‘Os lugares e suas paisagens’, ‘Objetos e processos de transformação’, ‘Os seres vivos’ e os ‘Fenômenos da natureza’. (BRASIL, 1998)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) destaca, ainda, a importância do contato da criança com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, de modo que esta possa ter acesso a modos variados de compreensão e representação próprios.

É preciso considerar que “a criança inicia-se no mundo brincando, jogando com os elementos disponíveis ao redor, experimentando-se e, a partir do concreto, viaja (cria) em busca de mundos distantes, desconhecidos” (OLIVEIRA, 2011, p. 161).

A partir de Pujol (s/d), Campos (2010) afirma que as Ciências Naturais na Educação Infantil deveriam ensinar o aluno a pensar, a fazer, a falar, a regular suas próprias aprendizagens e a trabalhar em grupo, de forma articulada. Parecer-nos-ia, então, que na Educação Infantil, a preocupação com o ensino de conteúdos é relativizada, pois:

[...] importará, antes, contemplar propostas e experiências que contribuam para a ampliação de repertórios vivenciais e culturais das crianças, que alarguem seus olhares em torno dos sentidos para o mundo ao redor- seus mistérios, seus encantamentos-, que potencializem suas aprendizagens, rumo ao desconhecido, em uma dinâmica viva de busca, pesquisa e experimentações que, respeitando suas especificidades, provoquem e propiciem seu desenvolvimento, no encontro com o outro- crianças, adultos, objetos, meio sócio-cultural, etc. (OLIVEIRA, 2011, p. 157).

## A mediação do professor

Ressaltamos que, no processo de mediação entre o aluno e o objeto do conhecimento, o professor atua intencionalmente como agente cultural externo, possibilitando aos alunos o contato com a realidade científica e o consequente aumento dos repertórios vivenciais e culturais das crianças.

Agindo como um catalisador (CAMPOS, 2010), o professor que atuará tanto no Ensino Infantil como nos primeiros anos do Ensino Fundamental deve auxiliar os alunos em busca da compreensão de que eles são sujeitos que pensam e resolvem problemas, incentivando seus alunos à observação, à formulação de hipóteses, à explicação, ao confronto de dados, ao registro e à comunicação (HARLAN; RIVKIN, 2002 *apud* CAMPOS, 2010).

Do mesmo modo, como mediador, o trabalho do professor consiste em ações intencionais que também conduzem os alunos à reflexão sobre os conceitos que estão sendo propostos (GASPARIN, 2009).

Consequentemente, ressaltamos a necessidade de o professor dispor de conhecimentos que interfiram de modo indireto e/ou direto no desenvolvimento da criança para a proposição de ações escolares pautadas nos conhecimentos científicos e aptas à superação de práticas espontaneístas (MARTINS, 2011), promovendo o encontro do científico com o lúdico.

Afinal, acreditamos que para a aproximação da criança com o conhecimento de fenômenos presentes no cotidiano, “seria necessário um profissional com uma boa formação geral para o magistério que pudesse investigar e compreender os pensamentos da criança” (BIZZO, 2012, s/p).

## Considerações finais

Diante de tais considerações, é possível concluir que, para o ensino de Ciências Naturais para a Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor precisa estar preparado para instrumentar os alunos com o conhecimento científico historicamente acumulado, contextualizado nas questões sociais, econômicas, políticas e culturais de nossa sociedade e de nosso tempo (GERALDO, 2009).

Ressaltamos, aqui, a importância da formação inicial no curso de Pedagogia em promover esta discussão sobre as práticas presentes em nosso cotidiano, seus pressupostos, suas demandas e suas possíveis críticas, tornando-se claro o papel do professor generalista numa aula de ciências e seus objetivos perseguidos (BIZZO, 2012).

## Notas

- 1 O conteúdo escolar de Ciências é reconhecido, neste estudo, como instrumento para a compreensão da realidade e de intervenção transformadora (SAVIANI, 2005), valorizando-se a escola e os processos de transmissão e a apropriação do conhecimento científico.
- 2 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) é anterior à Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a), que institui o Ensino Fundamental de nove anos com a consequente inclusão das crianças de seis anos de idade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## Referências

ABEGG, I.; BASTOS, F. P. Fundamentos para uma prática de ensino-investigativa em Ciências Naturais e suas tecnologias: Exemplar de uma experiência em séries iniciais. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. v. 4, n. 3, 2005. BIZZO, N. M. V. *Metodologia e prática de ensino de Ciências: A aproximação do estudante de magistério das aulas de Ciências no 1º grau*. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/eduquim/praticadeensino.htm>>. Acesso em: jul 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998.

BRASIL. *Lei Nº 11.274*, de 6 de Fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006a.

---

CAMPOS, L. M. L. *Ciências naturais na Educação Infantil e a construção de novas práticas: uma ferramenta para o professor*. [S.l.], 2010.

DUCATTI-SILVA, K. C. *A formação no curso de Pedagogia para o ensino de Ciências nas séries iniciais*. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira). Marília – 2005

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. *O ensino de Ciências no Primeiro Grau*. São Paulo: Atual, 1987. 124 p.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 5. ed. Campinas: Autores Associados 2009. 190 p.

GERALDO, A. C. H. *Didática das Ciências Naturais na perspectiva histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 170 p.

HAMBURGUER, E. W. Apontamentos sobre o ensino de Ciências nas séries escolares iniciais. *Estudos Avançados*. v. 21, n. 60, 2007.

KRASILCHIK, M. *Prática de Ensino de Biologia*. 3 ed. São Paulo: Editora HARBRA. 1996. 267 p.

KRASILCHIK, M. Reformas e Realidade: o caso do ensino das Ciências. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, 2000, p. 85-93.

LIMA, M. E. C. C.; MAUÉS, E. Uma Releitura do Papel da Professora das Séries Iniciais no Desenvolvimento e Aprendizagem de Ciências das Crianças. *Ensaio*. v. 8, n. 2, dez. 2006.

LOPES JÚNIOR, J. L. et al. O Ensino de Ciências nas Séries Iniciais: desenvolvimento de aprendizagens profissionais no âmbito da formação de professores. In: NARDI, R. (Org). *Ensino de Ciências e Matemática I: temas sobre a formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MARTINS, L. M. A. Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos: metodologias de ensino. In: Pinho, S. Z. (Org). *Formação de educadores: Dilemas Contemporâneos*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. Atividades discursivas nas salas de aulas de Ciências: uma ferramenta sócio-cultural para analisar e planejar o ensino. *Revista Investigação no Ensino de Ciências*, v. 7, n. 3, 2003.

OLIVEIRA, R. L. P. A qualidade do ensino como parte do direito à educação: um debate em torno de indicadores. In: Pinho, S. Z. (Org); *Formação de educadores: Dilemas Contemporâneos*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

SANTOS, C. S. *Ensino de ciências: Abordagem Histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005. 86 p.

SANTOS, P. R. *O Ensino de Ciências e a Ideia de Cidadania*. Disponível em:

<<http://www.hottopos.com/mirand17/prsantos.htm>>. Acesso em: jan. 2011.

SILVA, A. F. A. *Ensino e aprendizagem de Ciências nas séries iniciais: concepções de um grupo de professoras em formação*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Ensino de Ciências da Faculdade de Educação e do Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo, para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências. São Paulo: 2006

ZANON, D. A. V.; FREITAS, D. Análise das interações discursivas em sala de aula durante a realização de atividades investigativas: um instrumento a favor da aprendizagem no ensino de Ciências. In.: *ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*. (ENPEC), V, n. 5, 2005.

ZANON, D. A. V.; FREITAS, D. A aula de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. *Ciências & Cognição*. v. 10, 2007. p. 93-103.

ZIMMERMAN, E.; EVANGELISTA, P. C. Q. Pedagogos e o ensino de física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 24, n. 2, p. 261-280, ago. 2007.

recebido em 2 jan. 2017 / aprovado em 13 mar. 2017

**Para referenciar este texto:**

CAMPOS, R. S. P.; CAMPOS, L. M. L. O ensino de ciências naturais para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. *Dialogia*, São Paulo, n. 25, p. 167-178, jan./abr. 2017.

dialogia  
logia  
logia

---

**RESENHAS**  
*/ REVIEWS*

---

*Compliance como boa prática de gestão no ensino superior privado,*  
de Daniel Cavalcante Silva e José Roberto Covac

São Paulo: Saraiva, 2015.

**Patrícia Ribeiro Costa**

Bacharel em Administração e especialista em docência na educação superior.  
Pró-Reitoria de Recursos Humanos da Universidade Federal do Triângulo  
Mineiro - UFTM. Uberaba - MG, Brasil.  
costapatricia08@gmail.com

**Acir Mário Karwoski**

Licenciado em Letras. Professor Associado do Departamento de Linguística e  
Língua Portuguesa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM.  
Uberaba - MG, Brasil.  
acir.karwoski@uftm.edu.br

Fomos contemplados com um exemplar assinado contendo uma linda dedicatória do autor e professor José Roberto Covac, que forma a dupla de autores com Daniel Cavalcante Silva. Ambos são advogados com vasta experiência profissional e atuam na área de direito educacional no Brasil há anos. O livro foi publicado em 2015 pela Editora Saraiva, contém 200 páginas, boa diagramação e não apresenta equívocos de impressão.

A motivação para redigirmos a resenha partiu das discussões que fizemos no grupo Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens e Língua Portuguesa (GPELLP), vinculado ao Programa de Mestrado em Educação na instituição à qual estamos vinculados. Num dos seminários acerca das atuais políticas de educação superior, o livro foi apresentado e, assim, decidimos formalizar a escrita da resenha, texto que ficou um pouco extenso devido à densidade de conteúdo da obra e as excelentes provocações dos autores para a mudança nas práticas de gestão das instituições de educação superior no Brasil.

No capítulo I, os autores discutem acerca do conceito e das aplicabilidades do *compliance*. Em um cenário com características cada vez mais competitivas, as organizações buscam seu espaço independentemente do negócio em que atuam. Assim, planejar tornou-se uma ação primordial e, nesse aspecto, o programa de *compliance* atua como fator estratégico. Os autores ressaltam que “esse programa tornou-se um vetor para a proteção da integridade das organizações, reduzindo

riscos e aprimorando controles imprescindíveis para a tomada de decisões” (p. 2), afinal rege o cumprimento de normas e orienta a organização quanto às suas políticas e diretrizes, protegendo-a de inconformidades.

No segundo capítulo, os autores discutem o *compliance* como uma ferramenta de gestão que adota estratégias conforme a natureza jurídica da Instituição, sendo assim aplicável a qualquer instituição de ensino superior privada. É preciso visão sistêmica para compreender as diversas áreas das instituições mantenedoras e mantidas. Neste cenário, o *compliance* tem o papel de proporcionar tal visão como ação estratégica para o bom funcionamento da instituição, assunto discutido no capítulo 3. Sabe-se que há instituições enquadradas como privadas com *status* de faculdade, faculdades associadas, centros universitários e universidades. E, nesse contexto, há instituições privadas com fins lucrativos, sem fins lucrativos, instituições filantrópicas e confessionais.

Assim, diante dos cenários competitivos para captação e manutenção de estudantes nas instituições de educação superior privado, os autores alteram quanto a alguns riscos, assunto tratado no capítulo 4. As situações a que as pessoas e organizações ficam expostas, mesmo quando em uma “zona de conforto”, conduzem-nas na busca por melhorias. Segundo os autores, o conceito de riscos não deve estar associado a fracasso, como muito se percebe, pois assim não teríamos, possivelmente, somente resistência ao assumir risco, mas apenas o que frequentemente veríamos seria a fuga em encarar riscos. Segundo os autores, “a origem da informação sobre a natureza do risco e sua mitigação está na função do *compliance*” (p. 55); portanto, é um programa que contribui com a gestão minimizando o risco de não conformidade. Para estruturar o programa de *compliance*, os autores apresentam os seguintes riscos: financeiro, estratégico ou empresarial, operacionais, legais, de imagem ou de reputação e sistêmico. Um programa de *compliance* específico ao setor educacional privado precisa ter todos os riscos apresentados de forma a possibilitar mensuração com precisão, protegendo a organização, bem como proporcionando desenvolvimento com segurança.

No capítulo 5, os autores alertam que o ensino superior é foco de constantes ações regulatórias por parte do Ministério da Educação e, embora possam surgir regulações inesperadas, a análise apresentada quanto ao risco de não conformidade está direcionada às já existentes. Os autores descrevem, historicamente, o desenvolvimento da avaliação no contexto da educação superior no Brasil e

afirmam que, embora sem estabelecer nomenclatura própria, o MEC criou seu próprio programa de *compliance*.

No capítulo 6, os autores esboçam o tema políticas públicas associadas à função de *compliance*. As instituições privadas que aderem a uma política pública precisam estar atentas, pois a não conformidade às regras de uma política pública pode ocasionar graves prejuízos econômico-financeiros e sociais. Detalham quatro políticas públicas federais que interessam às instituições privadas de educação: a) Fies – Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior; b) Prouni – Programa Universidade para Todos; c) Proies – Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior; e d) Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

No capítulo 7, sabiamente, os autores enfatizam a importância da função de *compliance* em todas as rotinas institucionais, uma vez que as diversas áreas de atuação estão todas interligadas. Todas as organizações precisam trabalhar a gestão com visão sistêmica, ou seja, compreender todas as áreas de atuação e, principalmente, compreender as interligações entre elas. Nesse sentido, atenção especial deve ser dirigida às instituições de ensino superior constantemente expostas a ações regulatórias por parte do MEC. Esse capítulo propõe relatar as principais rotinas das instituições educacionais particulares e a importância da gestão integrada e auditoria permanente, cumprindo regulamentos com o intuito de minimizar o risco de *compliance*, quais sejam: rotinas fiscais; rotinas trabalhistas; rotina na gestão de demandas judiciais variadas; rotinas acadêmicas e rotinas financeiras.

No oitavo e último capítulo, os autores abordam a presença da visão sistêmica nas instituições de ensino superior privado, colocando-a como uma ferramenta estratégica de *compliance*. De fato, visão sistêmica institucional permite um olhar macro sobre as diversas áreas do ambiente interno e externo, bem como suas interligações, impactando positivamente nas execuções operacionais que levam ao cumprimento da missão.

É importante que algumas questões específicas sejam consideradas ao se definir o modelo adequado do programa de *compliance* em uma IES. Os autores esclarecem que algumas estruturas de gestão já fazem parte das exigências essenciais, como o Procurador Institucional e a Comissão Própria de Avaliação e estes devem possuir atribuições complementares ao do *Chief Compliance Officer* e ao Comitê de *Compliance*, respectivamente.

O livro é excelente indicação de leitura para os estudantes e profissionais dos cursos de Administração, Direito, Pedagogia, Economia, Gestão, Formação de professores para a educação superior e, principalmente, para os gestores de instituições de educação superior privadas. Para os gestores de instituições públicas persiste ainda o desafio para implementação de mecanismos de gestão mais eficientes, sem deixar de considerar a educação como bem público e não deve ser considerada despesa, mas investimento. Porém, há gargalos nas instituições públicas que podem ser reparados e o investimento público na educação superior seja melhor aproveitado.

Quanto à gestão das instituições, um dos maiores desafios está no diferencial competitivo para se manter num cenário instável e indiferença do papel da educação superior no Brasil. Investir em inovação gerencial vai requerer uma boa administração alinhando o planejamento estratégico, as ações gerenciais e a dimensão pedagógica em direção aos objetivos determinados pela instituição na oferta de cursos de graduação, pós-graduação e, ainda, manter a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

## *Destino: educação – escolas inovadoras,* de Anna Penido et al.

São Paulo: Fundação Santillana e Fundação Roberto Marinho, 2016. 132 p.

**Aline Sarmiento Coura Rocha**

Doutoranda em Educação pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE/SP;  
Mestra em Educação pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE/SP;  
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/PB  
alinecourasj@gmail.com

Este livro reúne um conjunto de cinco artigos escritos pelos consultores da série *Destino: educação – escolas inovadoras*, produzida pelo Canal Futura, em 2016, que visitou 12 escolas em vários países para entender como acontece a educação do século XXI. Os artigos abordam o que se entende por inovação na educação, a importância da arquitetura e dos espaços pedagógicos, e o papel da personalização, da tutoria e do atendimento individual aos ritmos e necessidades de cada aluno, além de refletir sobre o conceito de educação integral e de propor novas lentes para entender o papel da avaliação dentro de um contexto inovador.

O conjunto de artigos trata da escola inovadora que habilita o aluno a enfrentar os desafios do século XXI. Nesse sentido, convida o leitor a repensar o papel da escola e acreditar que há diversas formas inusitadas e criativas de aprender e de ensinar, bem como há espaço para inovação, sempre.

No primeiro artigo, *Escolas em (re)construção*, Anna Penido desenvolve uma discussão sobre o modelo de escola tradicionalmente conhecido e as escolas inovadoras, explicitando que o primeiro “Deixou de fazer sentido para boa parte dos estudantes, estressa os professores, não gera os resultados esperados na aprendizagem nem consegue preparar as novas gerações para enfrentar os desafios da vida contemporânea” (p. 24), enquanto que o segundo cria alternativas para oferecer a cada aluno aquilo de que ele precisa.

A autora ressalta que as escolas inovadoras apostam no desenvolvimento integral (preparação para a vida), na personalização (respeito às individualidades), na experimentação (aprendizado mão na massa), nas tecnologias (recursos digitais

de aprendizagem), na organização da escola (novos tempos, espaços e dinâmicas), nos papéis e relações (participação, corresponsabilidade e confiança), na avaliação e certificação (novos indicadores, processos e ferramentas) e na inovação na educação (qualidade, equidade e sentido), com a finalidade de proporcionar mudanças culturais profundas, “[...] que se revertam em novas práticas, papéis e relações, que gere uma escola que faça mais sentido para os nossos estudantes e impulsione o desenvolvimento social, político e econômico do país” (p. 35).

No segundo artigo, *O espaço que inventamos nos inventa*, André Gravatá apresenta um passeio por escolas de três países (Brasil, Argentina e Suécia), evidenciando a questão da importância da arquitetura e a abertura para a invenção de ambientes lúdicos, para que ocorra uma reinvenção do espaço escolar e, com isso, uma relação de aproximação que gera mais significado e encantamento no processo educativo. Dessa forma, “A imaginação ajuda a fugir dos lugares-comuns, repetidamente impregnados de uma vontade excessiva de controle” (p. 44-45), e contribui no desenvolvimento da educação de alta intensidade com imaginação e emancipação.

O autor faz referência à pesquisa que ele desenvolveu com outros parceiros, denominada *Volta ao Mundo em 13 escolas*, com o relato das histórias de escolas que desenvolvem propostas criativas e diferentes do modelo tradicional. Além disso, menciona também as visitas às escolas, faz uma breve descrição do Projeto Âncora, em São Paulo; traz um exemplo de um dos leitores, do *Volta ao Mundo em 13 escolas*, que se inspirou na referida pesquisa e inventou um jogo chamado “Escola ou Prisão?”, que, inclusive, foi premiado internacionalmente. O jogo propõe uma reflexão sobre a relação entre escolas e prisões. Para André Gravatá, repensar a arquitetura escolar é provocador porque tem relação direta com atualizar o projeto pedagógico em curso.

Na sequência da obra, a autora Tatiana Klix aborda, no terceiro artigo, *Personalização do ensino*: uma abordagem individual para educar a todos, a questão da imposição da média como padrão de comparação a ser seguido para as pessoas se adaptarem ou superarem a média estabelecida, e critica esse tipo de prática por não respeitar as características individuais, bem como a compreensão de que os indivíduos aprendem ao longo da vida e de maneiras e ritmos diferentes. Nesse sentido, apresenta a personalização do ensino como uma das principais tendências para a educação no século XXI, afirmando que esta dá voz aos alunos e conecta o aprendizado a seus interesses, respeitando seus talentos e limitações.

A autora enfatiza que a função da escola deve ser repensada, apresenta a tecnologia como um fator motivador e facilitador das práticas personalizadas de ensino e defende a inovação não só na educação como também na economia e na sociedade. Para ela, cabe a cada instituição estabelecer a sua própria personalização e argumenta a importância da utilização de metodologias ativas, nas quais os alunos deixam de receber informações passivamente e são envolvidos na busca de conhecimentos. Dessa forma, salienta que “[...] a personalização não é apenas uma coisa, mas um conjunto de estratégias e conceitos, novos e antigos, reunidos para colocar cada aluno no centro da experiência de aprendizado” (p. 63).

No quarto artigo, *Educação integral como inovação social*, Helena Singer discorre sobre a educação integral na perspectiva de indissociabilidade com a vida. Isto é, que não fragmenta os indivíduos e o tempo, e não hierarquiza o conhecimento. A autora distingue educação integral e escola de tempo integral; afirma que o “Aspecto fundamental da inovação social é ela ser construída por meio de pesquisa e discussão por aqueles que dela vão se beneficiar e executada de forma estruturada e participativa” (p. 68); e faz um breve resgate das iniciativas de educação integral, apontando algumas políticas e programas de fortalecimento das experiências inovadoras na educação.

No quinto e último artigo, intitulado *Avaliação em escolas inovadoras*, Cesar Nunes defende que avaliar é fundamental e condensa as maneiras que as escolas inovadoras desenvolvem para realizar a avaliação. O autor assevera que avaliar por nota, ponto ou alternativa correta em testes é um método reducionista e errôneo. Assim, defende que “A avaliação precisa ser ela mesma inovadora para ser viabilizadora dos avanços desejados” (p. 93).

Vale ressaltar a indicação, pela relevância que tem, da série *Destino: educação – escolas inovadoras*, composta por treze episódios que apresentam várias escolas inovadoras pelo mundo. Além disso, permite ao leitor o diálogo entre o livro e os principais conceitos evidenciados nos documentários, revelando as experiências pedagógicas dessas escolas que as tornam inspiradoras.

O livro, assim como a série, apresenta experiências que apontam para novas tendências educacionais, instiga o aprimoramento das práticas pedagógicas e de gestão escolar por meio da inovação metodológica. Sem dúvida é uma obra inspiradora, como também uma importante contribuição para professores e gestores educacionais.

---

---

**INSTRUÇÕES PARA  
OS AUTORES**  
*/ INSTRUCTIONS FOR AUTHORS*

---

## Orientações para submissão de trabalhos à revista *Dialogia*

Podem ser submetidos à análise da Comissão Editorial da Revista *Dialogia*, artigos e resenhas em português ou espanhol. As resenhas devem corresponder a obras recentes de, no máximo, um ano do ano de sua publicação.

Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial serão avaliados em relação ao mérito científico, adequação às orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) às instruções editoriais contidas neste documento.

Os textos enviados deverão ser originais e inéditos no Brasil. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará resenhas ou artigos submetidos simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras.

À Comissão Editorial reserva-se o direito de aceitar ou não os trabalhos a ela enviados e, eventualmente, sugerir modificações ao(s) autor(es), a fim de adequar os textos à publicação.

Os artigos devem conter, no máximo, 3 (três) autores. Todos os autores precisam ser identificados na plataforma de submissão online da Revista:

<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia>

O texto enviado não deve conter identificação do(s) autor(es).

Os trabalhos enviados devem vir acompanhados, em arquivo separado, de formulário de autorização (conforme modelo disponível na página virtual do periódico) sobre a exclusividade de publicação do artigo pela revista *Dialogia*.

A instituição e/ou quaisquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, sendo esses de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Todos os trabalhos serão submetidos à leitura de, pelo menos, dois pareceristas, garantidos o sigilo e o anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos especialistas dos pareceres.

As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, serão encaminhadas ao(s) respectivos autor(es).

---

Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma disponível no endereço eletrônico da Revista Dialogia.

## Normas básicas de formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as instruções a seguir.

- 1) Digitados no Editor Word (.doc) ou programa compatível de editoração; fonte Times New Roman; tamanho 12; alinhamento à esquerda; sem recuo de parágrafo e espaçamento duplo entrelinhas.
- 2) Os artigos devem ter entre 14 mil e 28 mil toques (considerados caracteres e espaços), e as resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (considerados caracteres e espaços).
- 3) Os artigos devem apresentar necessariamente os seguintes quesitos: a) título; b) resumo (entre cem e 150 palavras); c) palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem e em inglês (title, abstract e key-words). Ao final, obrigatoriamente, devem ser registradas as referências utilizadas no corpo do texto.
- 4) As notas explicativas, que não se confundem com referências à fonte, devem vir ao final do texto, com numeração sequencial em algarismos arábicos.
- 5) As unidades de medidas devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborado pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]. Em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI, entre parênteses.
- 6) As palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico e os neologismos ou acepções incomuns, em fonte normal e entre “aspas”.
- 7) Os trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou quaisquer tipos de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, incluindo a fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados

separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS). As imagens devem ter alta definição (mínimo de 300 dots per inches [DPIs]). Mapas ou micrografias devem ser representados com as respectivas marcas de escala.

## Normas para citações e referências

As normas para citações nos textos a serem publicados na Revista *Dialogia* deverão seguir as determinações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Para acesso ou aquisição das normas, consultar a página da mencionada instituição: <<http://www.abnt.org.br/>>.

### *Paper submission guidelines – Dialogia journal*

Articles and reviews written in Portuguese or Spanish may be submitted to the analysis of *Dialogia* Journal's Editorial Board. Reviews must correspond to recent works, not exceeding one year after the time of book publication.

Works submitted to the Editorial Board will be evaluated on the basis of scientific merit, adherence to the guidelines of the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT) as well as to the editorial policies set forth herein.

Articles must be original and unpublished in Brazil. Works that have been presented in scientific events held in foreign countries may not exceed one year of their presentation and this date should be stated. The Editorial Board will not accept reviews or articles submitted simultaneously to other national or foreign publications.

The Editorial Board reserves the right to accept or not any of the works submitted and may suggest modifications in order to adapt the texts to the publication.

Articles should have no more than 3 (three) authors. All authors must be identified in the Journal's online submission platform:

<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia>

Texts should not contain any author-identifying information.

---

Submissions must include as a separate file an authorization form (according to the model available on the journal's website) stating the article is an exclusive publication by *Dialogia* Journal.

The institution and/or any of the editorial bodies of this publication shall not be held responsible for the opinions, ideas and concepts expressed in the texts, which are the sole responsibility of their author(s).

All papers will be submitted to the evaluation of at least two reviewers, maintaining the confidentiality and anonymity of both author(s) and reviewers.

Summaries of evaluation results will be sent to the respective author(s) in case of paper refusal or acceptance with modifications.

Papers must be submitted exclusively through the platform available on the *Dialogia* Journal's website.

## Formatting basics

Submissions should follow the instructions below:

- 1) Texts should be prepared using Word Editor (.doc) or compatible editing program; font: Times New Roman; size 12; left alignment; no paragraph indentation; double spacing between lines.
- 2) Articles must have from 14,000 to 28,000 characters (with spaces), and reviews must have from 3,500 to 7,000 characters (with spaces).
- 3) Articles must contain the following sections: a) title; b) abstract (from 100 to 150 words); c) keywords (maximum 5) in the original language and in English (title, abstract and keywords). References that appear in the text must mandatorily be included at the end section.
- 4) Explanatory notes, which are not to be confused with source references, must come at end of the text, with sequential numbering in Arabic numerals.
- 5) Units of measurement must follow the standards of the International System of Units (SI), developed by the International Bureau of Weights and

---

Measures (BIPM) [www.bipm.org]. In exceptional cases, the unit adopted must be followed by the SI unit in parentheses.

- 6) Foreign words must be written in italics and neologisms or unusual meanings in normal font and between “quotation marks”.
- 7) Papers containing graphs, charts, tables or any type of illustration must have their corresponding legends, including the complete source and position in the text. Files must be forwarded separately and, whenever possible, in the drawing program original format (e.g.: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS). Images must be high definition (minimum 300 dots per inch [DPIs]). Maps or micrographs must include their respective scale marks.

## Citation and reference rules

citations in the texts to be published by Dialogia Journal must follow the standards established by the Brazilian Association of Technical Norms (ABNT). To check or acquire the standards, visit: <<http://www.abnt.org.br/>>.

### Observação

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.



100% RECICLATO

75% Pré-consumo

25% Pós-consumo

*Dialogia* é uma publicação científica impressa em papel 100% Reciclato. A Universidade Nove de Julho (Uninove) ajuda na preservação do meio ambiente, promove o uso de produtos reciclados e ecologicamente corretos, além de evitar o desperdício de recursos naturais, pois tem a certeza e a consciência de que isso é importante para a sociedade em que atua.

## ***Dialogia***

Fonte: ITC Garamond, Century Gothic

Papel de capa: Supremo, 250 g/m<sup>2</sup>

Papel de miolo: Reciclato, 75 g/m<sup>2</sup>

Gráfica: Uninove

---