



RITO ESCOLAR – PERSPECTIVA HISTÓRICO-PEDAGÓGICA¹

Justino Magalhães²

Resumo

Há um rito no educacional escolar que a escola comporta e a que dá sequência e significado. O currículo é cognição e passagem. O texto escolar é atualizado e ajustado. O ofício escolar é o de leitor-escrevente e o meta-percurso é o de uma mente letrada, mas é sobretudo o sociocultural educativo que confere substância e reificação ao rito. Neste texto apresentarei uma genealogia e uma reiteração do rito escolar, aplicado à criança e aplicado ao percurso do escolar. Procurarei também fundamentar como esse rito que é inerente à formação da pessoa humana integra a instituição educativa e o educacional escolar.

Palavras-chave: Rito escolar. Sociocultural educativo. Instituição educativa. Pessoa humana.

SCHOOL RITUAL - HISTORICAL-PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

Abstract

There is a ritual in the educational school, that the school behaves and the one that gives sequence and meaning. The curriculum is cognition and passage. School text is updated and adjusted. The school office is that of reader-scribe and the meta-course is that of a literate mind, but it is above all the socio-cultural education that gives substance and reification to the rite. In this text I will present a genealogy and a reiteration of the school ritual, applied to the child and applied to the school's course. I will also try to explain how this rite that is inherent to the formation of the human person is part of the educational and educational institutions.

Keywords: School ritual. Sociocultural education. Educational institution. Human person.



A ESCOLA “OFICINA DE HOMENS” – O RITO ESCOLAR

Peter Pan, personagem do romance infanto-juvenil com o mesmo título, instado para ir à escola (ele que tinha sido educado pela sua Fada e que queria ficar sempre criança), retorquiu:

- Eu não quero ir à escola aprender coisas sérias - disse acaloradamente. – Não quero ser um homem. Ó mãe da Wendy, já pensou? Se eu acordasse um dia e descobrisse que tinha barba?

[...]

- Deixe-se estar quieta, minha senhora: não vou deixar que ninguém me apanhe para fazer de mim um homem³. (BERRIE, 1993, p. 179-180).

Ao ‘fazer homens’, a escola comporta e dá sentido à estrutura do rito. Vejamo-lo na sua nuclearidade. A escolarização contém símbolos que convertidos em texto e gesto constituem o currículo. O cumprimento do currículo por parte do iniciante (aluno, aprendiz, estudante, mutante, praticante, enfim, sujeito) constitui uma passagem/ mutação no decurso do qual aprende, se reconfigura, cresce, transmuta, pratica, experiencia, se ‘torna homem’. O texto é actualizado em liturgias que são programas e lições, cadenciadas, dirigidas, (re)criadas, propaladas pelo professor (legítimo detentor da palavra e senhor do texto).

As temporalidades do rito escolar são três actos/rituais fortes. O primeiro é a iniciação-admissão, inclusão, matrícula – a passagem para dentro, tornando-se membro seleccionado de um colectivo/turma (os iniciados, os escolares). O segundo, o percurso da construção e edificação pessoal, é consubstanciado no currículo – (per)curso de aluno, participação/experiência (Dewey), crescimento (Herbart, Claparède), aprendizagem, prática, exercício, realização cognoscente e performativa (Piaget), num processo constituído por sucessivas ritualidades (assim a da escrita), assinalado por episódios, sobressaltos, provações, desafios à vontade, labiríntico (como o dos heróis de Kafka), acção individual/grupal provocada e condicionada pelo professor. Vencendo o currículo (percurso), o iniciante “morre”, tornando-se conhecedor, melhorado, transmutado, amadurecido, habilitado, crescido. Finalmente, tem lugar o terceiro ritual, com a prova de verdade – sagração/consagração: o ritual do exame, a pertença a um grupo e a *licentia* para ir em frente, a permissão para exercer. A sagração contém, no reverso, a reprovação – a exclusão ou o tentar de novo. Há pequenos ritos dentro do rito maior, como seja o da lição: após o desequilíbrio gerado pela introdução à matéria em pauta, são desencadeados novos conhecimentos, mais ou menos inovadores e portadores de caos e de inventividade, para, no final, tal como sucede no teatro, regressar a normalidade, repondo a ‘nova’ ordem.

Misterioso fenómeno esse, o das sucessivas repetições do ritual de morrer/ (re)nascer que humaniza, reifica, subjectiva, socializa o processo do escolar: “[...] a criança que entrou na escola na manhã do primeiro dia da primeira classe não mais sairá dela”. (GUSDORF, 1970, p. 49). Longo percurso (ciclicamente dirigido pela palavra de ordem, do professor – ‘o trabalho vai começar’) o que vai da aula inaugural da instrução elementar à universidade. Lento e árduo tirocínio, o da tomada de consciência e da construção de uma identidade, uma subjectividade, uma propriedade científico-técnica, uma aprofundada cognoscência, uma autonomia, uma soberania. Dramática passagem a da escola para a vida, fazendo da sagração



o momento sublime em que o jovem-adulto (SNYDERS, 1996) toma conta de si mesmo – novo morrer e (re)nascer.

Historicamente, a institucionalidade escolar é inexplicável na ausência desta ritualização. Há correntes histórico-pedagógicas que, na incessante busca de alternativa e na procura de mudanças, denunciam tal ritualização. Por contraponto, outras correntes histórico-pedagógicas, de orientação compreensiva e hermenêutica, buscam conhecer o significado e o grau de abrangência sociocultural que tornou possível a transformação de um ritual de elitização, circunscrito ao binómio professores-alunos, numa academização colectiva, extensiva à obrigatoriedade e à universalização escolar. Paradoxalmente, esta externalização vem acompanhada de um declínio do rito escolar, tomado no seu núcleo (professor-aluno-texto). E associada a esta crise está a crise da escola, seu modelo e sua relação com a sociedade. Será que este declínio/morte do rito escolar constituirá um (re)nascer? Jamais caberá ao historiador antevê-lo.

O rito escolar apresenta diferentes ciclos, no decurso dos quais o rito tem lugar, consagrando sucessivas metamorfoses e conformações do sujeito escolar (letrado), culminando na formação universitária, mas já não adstrito aos segmentos escolares infantil, adolescente e jovem-adulto. Em todos os ciclos escolares há liturgias que se repetem, ainda que com natureza e realização distintas. Mas, no longo curso, é um mesmo rito, replicado e multiplicado, como se de uma sucessão de escalas se tratasse. No quotidiano, a educação, e particularmente a educação escolar, está rodeada de elementos rituais, “[...] un espacio escénico, una estructura temporal, unos protagonistas, una organización simbólica y una eficacia simbólica”. (MÈLICH, 1996, p. 90). De uma para outra corrente histórico-pedagógica, como também de um a outro modelo escolar, há permanências e, não obstante, variações, prevalências, mutações.

Na longa duração, o núcleo do rito escolar sofreu reconfigurações. Também em pedagogia ‘a querela dos antigos e dos modernos’ (para glosar ‘o paralelo’ ajustado por Charles Perrault e que, no que respeita à educação, havia sido já usado por Platão) vincula e caracteriza a mudança. Neste contexto, o movimento da Escola Nova transferiu o centro de referência do professor para o aluno (magistrocentrismo/pedocentrismo), mas não rompeu com o rito escolar.

Proponho-me reconstituir e debater a estrutura, os fundamentos e a actualidade do rito, e muito particularmente do rito educativo e do rito escolar. Procurarei documentar, nos mais diversos registos e manifestações, a presença e as variações do rito escolar; correlativamente, procurarei históriá-lo e historiar a escola.

A EDUCAÇÃO COMO CONDIÇÃO E FACTOR DO HUMANO

A inevitabilidade e a dependência dos heróis face à Educação Antiga, bem assim como as da sociedade e da pessoa humana face à Educação Moderna e Contemporânea têm sido assinaladas pela universalidade dos modelos e discursos teológicos, filosóficos, políticos, antropológicos. Desde Comênio, pioneiro na escolarização da Educação Moderna, que a razão como método faz parte da racionalidade educativa. Todavia, glosando Pierre Bourdieu quando se pronunciou, em *Esquisse d’une théorie de la pratique*, relativamente à ciência antropológica, fazem parte da própria ciência educativa, não apenas o método e a



necessidade da educação, como ainda a reflexão epistemológica sobre as possibilidades da educação. (*apud* CHARBONNEL, 1988, p. 123). Ou, dito isto a partir do campo das ciências humanas, reitere-se, com as palavras de Nanine Charbonnel, que, sendo as ciências do homem hermenêuticas, não poderão descurar a sua própria hermenêutica. (CHARBONNEL, 1988, p. 123). A hermenêutica histórica torna-se deste modo integrante da ciência educativa. Retomando de forma ensaística, pontual e em parte arbitrária, esse exercício hermenêutico da ciência educativa, comecemos justamente por equacionar as possibilidades da educação, organizando uma primeira tríade: educabilidade do humano, mito, rito.

Em Jan Amos Comênio (1592-1670), como cerca de dois séculos mais tarde em Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) – aquele e estes entre os principais obreiros da Educação Moderna, o homem é o centro de tudo e o humano é uma otimização da natureza pela educação. Todavia, a inevitabilidade e a possibilidade da educação estão intrínseca e racionalmente associadas.

O otimismo de Comênio fê-lo tomar o seguinte princípio (*apud* GOMES, 1977, p. 64-65):

Não é necessário [...] introduzir nada no homem a partir do exterior, mas apenas fazer germinar e desenvolver as coisas das quais ele contém o gérmen em si mesmo e fazer-lhe ver qual a sua natureza [...].
[A natureza dá] as sementes do saber, da honestidade e da religião, não dá propriamente o saber, a virtude e a religião; estas adquirem-se orando, aprendendo, agindo.

Tais são as prerrogativas da educação e tais são as possibilidades escolares: “chamo escola perfeitamente correspondente ao seu fim aquela que é uma verdadeira oficina de homens [...], onde absolutamente tudo seja ensinado absolutamente a todos (*ubi Omnes, Omnia, Omnino doceantur*)”. (*apud* GOMES, 1977, p. 66-67).

Na obra de 1762, *Émile ou De l'éducation*, Rousseau partiu do reconhecimento dessa mesma condição educanda:

Nous naissons foibles, nous avons besoins de forces; nous naissons dépourvus de tout, nous avons besoin d'assistance; nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement. Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands nous est donné par l'éducation. (1969, p. 83)

Mas não é mais possível resolver a educação sem uma complementaridade de espaços, agentes, caminhos. O binómio cidade-escola presente na racionalidade de Comênio não basta à educação rousseaneana, particularmente à vertente social. A educação social deverá chegar de forma gradual, e formalmente só a partir dos doze anos. Emílio, tomado como educando-modelo por Rousseau, veio a ser educado fora da escola:

Cette éducation nous vient de la nature, ou des hommes, ou des choses. Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses. (1969, p. 83)



Rousseau concluiu que, ainda que a educação seja mais que um hábito, a condição humana está mergulhada nestas três educações (a da natureza, a dos homens, a das coisas) de forma que também educação, instituição e instrução são três coisas diferentes no seu objecto quanto governanta, preceptor e mestre são distintos. (cf. ROUSSEAU, 1969, p. 87).

O optimismo de Emmanuel Kant (1724-1804) levou-o a proclamar, em *Qu'est-ce que les Lumières?* (1784), que o entendimento próprio é a divisa das Luzes (Kant, 2007, p. 5). E em *Opuscules sur l'histoire* (1784) distanciou-se assumidamente de Rousseau, ao definir a cultura como forma de elevação humana e a civilização como “[...] moralité dans l'honneur et la bienséance extérieure”. (KANT, 1990, p. 82). Manifestou-se ainda, publicamente, sobre as virtualidades da Escola Filantrópica de Basedow. Mas num outro momento (cf. KANT, 1983, p. 103), admite:

El hombre debe ser educado, amaestrado (proceso adecuado).
El niño debe ser educado libremente (de forma que permita a otros ser también libres) [...]. Así pues, debe ser disciplinado. Ello precede a la instrucción. La formación es aquello que debe continuar ininterrompidamente.

Nutrido por Rousseau uma particular admiração, e tentando actualizar e tornar possível o ideário daquele mestre, Pestalozzi que, sob a modalidade de ensaio, deixou em *Le chant du cygne* (1826) um dos tratados mais inspiradores de modernização educativa, partiu do princípio de que o homem é portador de uma unidade dinâmica: “L’unité de nos forces naturelles est le don éternel et divin imparti à notre espèce comme le fondement essentiel de tous les moyens par lesquels l’homme peut ennoblir l’homme”. (PESTALOZZI, 1947, p. 16). Em consequência, a educação verdadeira e natural é uma tendência para a perfeição e para o cultivo das faculdades humanas no seu todo. Mas após analisar as virtualidades da intuição e da educação sensorial, e após verificar a dificuldade em estabelecer um método que assegure a associação entre a intuição e a intelectualização (dificuldade que ilustrou com o caso do desenvolvimento e da aprendizagem da linguagem), Pestalozzi assumiu, sem ambiguidade, que “[...] une méthode d’instruction et d’éducation suffisamment achevée pour satisfaire à l’Idée de la formation élémentaire est chose inconcevable”. (idem, p. 41). Tomando a vida como princípio e factor de educação, atribuiu as funções primordiais ao lar familiar, idealizou e instalou a sua escola numa comunidade socioprodutiva rural e artesanal, definiu um método elementar para a educação intelectual, que beneficiasse da intersecção entre o comunitário e o escolar. Em *Léonard et Gertrude*, concluído em 1792, havia abordado de forma romaneada a experiência educativa de uma povoação rural.

Em Kant como em M. Condorcet (1743-1794), encontramos uma racionalidade educativa centrada no elemento intelectual. Dando consistência a um plano global de instrução pública, Condorcet agregou República e Educação. A lei proclama a igualdade dos indivíduos mas só a instrução permitirá suprir as desigualdades. Para tal, Condorcet legou um plano da educação intelectual, científica e humanística organizado e comunalizável pela instituição escolar. Esse plano contempla uma progressão e uma ordem que dão fundamento e estrutura a uma tecnologia do social, assegurando o progresso e a vitalidade das nações e da humanidade. Articulado as vertentes comuns e as componentes relativas, o plano curricular, assim constituído, forma uma sucessão de estádios: o elementar, o complementar, o secundário, o superior com as vertentes profissional, liberal, artística, científica, humanística. (cf. CONDORCET, 1994).



Com J. Herbart (1776-1841), ficaram formalizadas as noções de programa e lição, dois instrumentos estruturais do binómio ensino-aprendizagem, muito particularmente o magistrocentrismo. H. Spencer (1820-1903) organizou um mapa educativo, tomado por educação integral, que articulava, em sede instrutiva, as dimensões intelectual, moral, física. Com F. Fröebel (1782-1852), tinha sido encontrada a solução substitutiva do lar-família, tão caro a Pestalozzi, uma instituição pública de educação infantil – Kindergarten, organizado com base no jogo educativo.

A educação escolar havia feito o seu percurso e, no final de Oitocentos, a escola (ou se preferirmos, com maior rigor, a instituição escolar) tinha construído o centro do educacional e nele estava já instalada como núcleo. Em torno da humanização e da socialização tinham vindo a formar-se as ciências humanas e sociais, no âmbito das quais, a educação e a escolarização faziam emergir as ciências da educação. Não cabe aqui inventariar, nem caracterizar a pluralidade de aplicações e derivações do elemento e do modelo escolar aos mundos letrado e literário, aos mundos agrícola, náutico, artesanal, artístico, oficial, industrial, comercial, para nos atermos apenas à relação directa.

No processo de construção-instituição, a trajectória escolar arquitectara edifícios de raiz, adequados às finalidades e aos graus de ensino; reordenara os planos de colonização e urbanização, seja dos grandes centros, seja dos pequenos centros demográficos; requalificara as localidades e as instâncias de governo, administração e inspecção; reconstruíra as memórias e as culturas colectivas, reorientando-as para o Estado-Nação; enfim, esteve na base da escritura e da burocracia dos modos de vida, e na pragmática dos meios de comunicação e informação da sociedade moderna. Não menos que isso, reordenou, qualificou, funcionalizou a sociedade moderna.

Detentora da chave da cultura escrita, a cultura escolar influencia o cânone cultural e artístico e legitima a memória colectiva. Na transição para o século XX, a intensificação científica e técnica para melhorar a escola, designadamente tornando-a universal, e para através dela melhorar a realidade, era já acompanhada da procura de alternativas dentro do modelo escolar.

Mas, neste como em outros domínios, os discursos críticos e de mudança correm bem mais velozes que a realidade. As principais correntes pedagógicas estruturaram-se, tomando a escola como centro. A partir da escola, a racionalidade educativa foi tomando direcções opostas: por um lado, educacionalizar os domínios, as aceções e as necessidades educativas não cobertas pela realidade e pela acção escolar; por outro lado, aperfeiçoar os meios e os instrumentos de acção no interior da instituição e do modelo escolar. Para um e outro lado, foram sendo ajustadas as escalas e multiplicados os instrumentos de análise, medição e intervenção; de igual modo foram diversificados e escalonados os discursos.

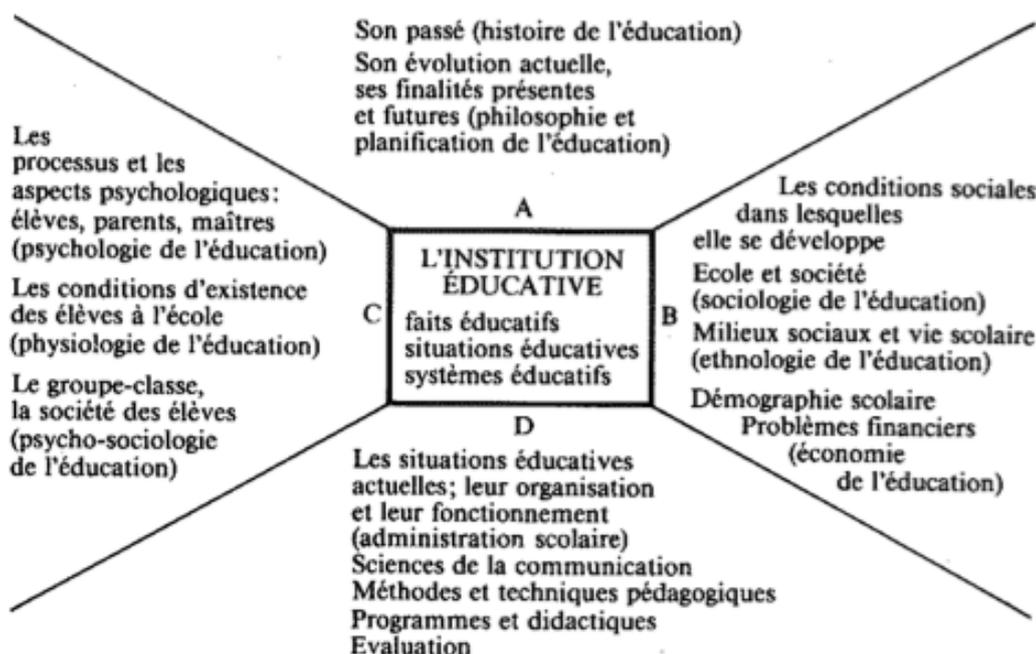
Povoam o campo da educação modalidades de representação de diversas natureza e grandeza. O campo pedagógico passou a ser composto pelos domínios do psicológico, do sociológico, do tecnológico, do didáctico. Todavia, as pedagogias afirmam-se a uma escala mais ampla. No intento de superar a oposição entre educação e instrução, tendem a centrar-se na instituição, no meta-social (para uns, conservador e hierárquico, para outros, liberal, democrático e igualitário). A título de exemplo, refira-se que, tomada como cruzamento de ideais e de caminhos, a democratização, ou melhor o nexó democrático, tal como defendeu John Dewey (1859-1952), assenta na responsabilidade e no governo de si, na participação e

na construção. Tal nexa é idiossincrático com o *self-gouvernement* e com o cooperativismo escolar.

Olhando a montante, os discursos educativos educacionais ganharam uma nova escala, designadamente a da universalização dos Direitos do Homem e do Cidadão, contendo como prerrogativa o Direito à Educação e, na sequência, a universalização da escola. De idêntico modo, se qualificam os discursos à escala federal, como sucedeu com a OCDE, que vinculava a educação ao desenvolvimento. São discursos que dão forma a princípios fundantes e orientadores; são, afinal, discursos meta-educativos traduzidos em convenções e pragmáticas de diversa natureza.

Imagem 1 – Quadro Geral das Ciências da Educação

GRAPHIQUE 16. Tableau général des sciences de l'éducation



Fonte: Mialaret, 1985, p. 78

Caminhando para jusante, a unidade de referência passa da instituição para a sala de aula, e desta para o grupo e para o aluno. Das teleologias ao microcosmos da sala, ao elemento didático e ao caso-aluno, o mapa educativo é povoado por modalidades de representação diversa, na natureza, na grandeza e no significado. Determinando, dando sentido, enquadrando e tornando consequentes os discursos e as acções, emergem, consolidam-se, aparecem e desaparecem novos domínios científicos e tecnológicos, numa instabilidade epistémica jamais concebida e imaginada. A racionalidade educativa gerou novas ciências e tecnociências, discursos e miríades de escalas e de categorias da mais diversa tipologia e grandeza. As sistemáticas sucedem-se sem que seja possível assegurar um equilíbrio epistémico. Tais desigualdades ficam bem ilustradas na sistemática das



ciências da educação apresentada por Gaston Mialaret (1985) e que toma a instituição educativa como referência. (Cf. Figura).

O SOCIOCULTURAL EDUCATIVO: VERSÃO DO SAGRADO, ECOLOGIA DO ESCOLAR

Mas, recordemo-lo, o que nos move aqui é o tema do rito escolar, pelo que teremos de voltar ao local de observação, (re)calibrar a lente, adequar a escala, para reconstituir as ritualidades que o compõem. Aproximamo-nos, deste modo, do que mais tarde designaremos de *sociocultural educativo*.

Ao analisar a possibilidade de educação e a progressiva instrucionalização da educação, assinalamos, designadamente em Rousseau e em Pestalozzi, a necessidade de assegurar locais, agentes e manifestações educativas que a instituição escolar não garantia. Também dissemos, a propósito da educação escolar, que, no século XX, se observam uma multiplicação e uma aceleração de discursos, inventivas, pequenas racionalidades, escritas e reescritas que as mesmas mãos se encarregaram de gravar e apagar, enquanto (e, porventura, paradoxalmente) houve outras manifestações e práticas educativas que se mantiveram e, em boa parte, se tornaram tradição. Pela natureza e dimensão, as ritualidades situam-nos ora nesses espaços socioculturais onde a educação acontece, ora, fazendo nós uso de uma escala intermédia de descrição remota, em ‘não-espacos’ entre a sociedade e a instituição escolar. Uma terceira possibilidade é a de tais manifestações acontecerem, de forma protocolada, em espaços circundantes à sala de aula, antecâmaras e áreas de convívio da instituição educativa, ou, em extremo, em espaços sociais disponíveis na comunidade. São locais de sociabilidade – praças, claustros, antecâmaras (átrios, teatros, ginásios, polivalentes) ou, mais longe da instituição-mãe, colónias, campos de férias. Digamos que se trata de espaços de epifania e de trânsito educativo. Nessa interacção, a educação acontece de forma indirecta, sendo impossível determinar com rigor a multiplicidade de acontecimentos, factores, representações e apropriações em causa.

Aproximemo-nos desse vaivém e do indeterminado que dele resulta, seja de comunitarização do social, seja de socialização do comunitário, onde externalizar e interiorizar se confundem e fecundam. Voltemos à educabilidade, referenciando-a ao livro, ao rito, ao jogo, à festa, manifestações estas em que cruzam o social, o cultural, o antropológico. Façamos uso de escalas intermédias, adequadas a tais meso-espacos e a sociabilidades do efémero.

O livro escolar, congregando tempos, distâncias, objectos, racionalidades, é o ordenador dessa maquinaria. Mas não é aqui o local para tomá-lo como suporte hermenêutico. Assentemos antes o nosso observatório nas zonas comunáveis e privilegiemos os factores e indicadores de natureza pedagógica e antropológica que aí pontuam, dando origem, ou não, a aprendizagens didácticas. Aqui ganham acuidade o rito, o teatro, o jogo, a festa. Foquemos a relação interior-exterior e o modo como ela se reifica; centremo-nos na intensidade com que os ideários educativos iluminam a acção instrutiva e nas modalidades de como o grupal e o individual se combinam e interagem.



Falar do rito é introduzir a temática mais vasta do mito, que, contendo conotações essenciais ao comportamento – tais como a do modelo exemplar, a da repetição, a da transmutação –, se mantém nas sociedades modernas, muito particularmente associado à componente instrutiva. Lembrou Mircea Eliade (1907-1986) que, tal como nas sociedades arcaicas o mito representava um somatório de tradições e de regras a transmitir, também nas sociedades modernas se observa uma homologia entre as funções do mito e a instrução. Assim sucede, em seu entender, com “[...] a origem dos modelos exemplares propostos pela educação europeia”. (ELIADE, 1989, p. 21).

Também Paulo Freire (1921-1997), em *Pedagogia do oprimido*, fez uso da expressão “mitificar o mundo” para caracterizar a “acção antidialógica” dos opressores bem como para referenciar o que, no mínimo, designa de falsa “ad-miração” do mundo, impeditiva de uma “verdadeira praxis”. Na circunstância, Paulo Freire inventariava, a título de exemplo, alguns desses mitos: o de que a “ordem opressora é uma ordem de liberdade”; o “de que todos são livres para trabalhar onde queiram”; o de que “[...] todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários”. (FREIRE, 1972, p. 194-195). Pelos mesmos anos de inícios da década de setenta, Ivan Illich (1926-2002), ao publicar *Une société sans école*, invectivava o rito do progresso, do qual fazia parte a escola. (ILLICH, 1971, p. 64ss.).

O carácter sagrado da educação permanece radicado na alusão mitológica à deusa romana *Educa*, a quem, uma vez obtido o desmame, cabia ensinar a criança a alimentar-se. Fazia par com a deusa *Eduilia*, a quem, especificamente, cabia este último passo, ou, como pretendeu Santo Agostinho, deveria fazer par com a deusa Potina, a quem cabia ensinar a criança a beber. (cf. CHARBONNEL, 1988, p. 13). Recorda Nanine Charbonnel que o significado de educação-alimento se perdeu em face do sentido de “conduzir para, guiar”, igualmente subjacente ao radical *educa* (*educare* – *educere*).

A associação entre o educativo e o sagrado foi bem notada por Rousseau, que, nesse ensejo, assinala a dupla conotação do sagrado, enquanto forma de dizer e enquanto consagração, resultante da solenidade:

Toutes les conventions se passoient avec solennité pour les rendre plus inviolables; avant que la force fut établie les Dieux étoient les magistrats du genre humain: c’est par devant eux que les particuliers faisoient leurs traittés, leurs alliances, prononçoient leurs promesses; la face de la terre étoit le livre où s’en conservoient les archive. (1969, p. 482).

Recorde-se que um dos vínculos entre a Educação Clássica e a Educação Moderna é assegurado pela herança das narrativas do sagrado que assinalam as sagas e as vidas dos heróis gregos e romanos. Também de uma forma quase universal, a luz é utilizada como símbolo de epifanias, recepções e dádivas particularmente benéficas, sábias, eloquentes, em tudo próprias de uma acção educativa. Tomando o *verbum* como luz, não falta quem intente associar aluno com a contracção da expressão *ad+lumnem* (para a luz).

É pelo rito que o mito funciona e se actualiza. Adverte C. Levi-Strauss (1908-2009), ao apresentar a perspectiva estrutural da antropologia, que o potencial de eloquência dos mitos reside no que dizem e no modo como comunicam e são apreendidos (LEVI-STRAUSS, 1992, p. 220). Os mitos dizem e são esclarecidos pelos ritos, mas são bem mais eloquentes e apenas se vão desvendando, cumprindo e assumindo significado, na progressão,



na transmutação e na regeneração que acompanha o rito. Assim, nos ritos da morte iniciática, a morte é uma finalidade mas também a condição de passagem para outro modo de ser. Ela é “[...] prova indispensável para se regenerar, isto é, para começar uma vida nova”. (ELIADE, 1989, p. 187). Eliade fala de um “[...] esquema iniciático – implicando sofrimentos, morte e ressurreição [...]”, presente em “[...] todos os mistérios, tanto nos ritos de puberdade como naqueles que dão acesso a uma sociedade secreta”. (Idem, p. 188). É assim levado a concluir que o mistério da regeneração espiritual comporta um processo arquetípico que se efectua a níveis diferentes e em múltiplos contextos. Este processo realiza-se todas as vezes que se trata de pôr de parte um modo de ser para adoptar outro, superior, ou, mais precisamente, todas as vezes que é necessária uma transmutação espiritual.

O rito combina de forma associativa e simbólica uma operação técnico-racional com relações ideológicas e de significado social. O rito contém uma teoria implícita e agrega uma causalidade, e, na medida em que uma sociedade toma percepção de si, toma percepção da natureza. Ainda que um determinado grupo adopte um símbolo e se represente por ele, tal não significa que o símbolo represente o grupo, senão na festa e no acto regenerador. Tomando este efeito potencial, José Gil faz uso da expressão “significante flutuante” para traduzir o que está para além dos limites do rito. Admite a participação do corpo na linguagem ritual. Regenerado e viajando, o corpo “[...] fora de qualquer código significa a transposição da fronteira da cultura e o ‘corpo puro’, incodificado, possuidor de energias livres deve regressar à natureza para desempenhar o papel de permutador de códigos”. (GIL, 1997, p. 25). Em seu entender, “[...] o significante flutuante designa esta força primária que, no mundo primitivo, circula por toda a parte entre os diversos mundos, atravessando os códigos, enchendo os seres e as coisas de poderes, de sorte e de vida”. (ibidem). O corpo funciona como transdutor. Ainda que seja difícil determinar os elementos constitutivos de uma gística como linguagem, tendendo os movimentos do corpo a constituir um *continuum*, ela faz parte de uma intersecção sémica. Enquanto transdutor dos códigos, o corpo é “[...] modelo de representação do universo” (idem, p. 45), sendo possível passar do nível do corpo para a sua representação na linguagem. Associado à ideia de metamorfose, beneficiário de disciplina e performatividade, este aspecto simbólico do corpo transdutor é central à educação.

Texto, gesto, vontade (atitude) eram os elementos-chave da Educação Antiga, cada um com sua natureza e oriundo de uma factorialidade específica. São elementos que não deixaram de incorporar e dar forma à Educação Moderna, ainda que devidamente adaptados. Antes que tenha sido composto pelos elementos científico, cultural e técnico, o texto educativo havia sido exclusivamente sagrado. Também o gesto, contendo eloquência, disciplina e governo, continuou basicamente alocado à vertente eclesiástica na transição para a Modernidade, sendo da ordem do sagrado a mimética e a atitude do educando. De facto, no final do século XVIII foi acesa a polémica em torno da educação dos cegos e dos surdos-mudos, porque, sobrepondo-se neles texto e gesto (posto que condicionados à linguagem gestual), pedagogos-eclesiásticos, como o abade de l'Épée (1712-1789), não deixaram de pugnar pela exclusividade desse ensino gestual na alçada dos eclesiásticos.



MANIFESTAÇÕES DO SOCIOCULTURAL EDUCATIVO: RITO, TEATRO, JOGO, FESTA

Rito, teatro, jogo, festa, eis uma sequência conceptual que forma uma estrutura hierárquica no campo educativo. São representações que contêm uma ordem de processos, actividades, manifestações, acções que, não correspondendo de forma directa ao mundo escolar e à instrução, compõem o sociocultural educativo. Dando corpo à relação entre educação e sociedade, mediada por regras e transformações nos grupos e nos indivíduos, aqueles conceitos contêm uma semântica na combinatória que os articula e na especificidade de cada um deles. Assinala Jack Goody que, do mesmo modo que a imitação confere conotação ao mito, também o rito e o teatro têm subjacente a questão da representação, categoria genérica a que um e outro pertencem. Goody assinala essa igualdade de pertença, citando V. Turner (1920-1983), de quem retoma a ideia de que, através das representações rituais e teatrais, as culturas se expressam de forma contundente e tomam maior consciência de si mesmas. Para Turner (apud GOODY, 1999, p. 147):

Una representación es la dialéctica del ‘flujo’, es decir, un movimiento espontáneo en los que se funden la acción y la conciencia; y ‘reflexividad’, en la que los significados, valores y objetivos más significativos de una cultura son vistos ‘en acción’ cuando dan forma y explican la conducta.

Turner abriu lugar à associação entre rito e teatro, distinguindo três níveis no significado de um símbolo: 1) o sentido manifesto, que é plenamente consciente e ilustrado pela exegese indígena; 2) o sentido latente, de que “o sujeito está marginalmente consciente, mas poderia vir a ser totalmente consciente”; 3) o sentido “oculto”, que é totalmente inconsciente, e que Turner associa a experiências infantis ou mesmo pré-natais⁴. Insiste, deste modo, na função de representação, quando conclui que “a eficácia do rito depende da ‘dramatização’ ou ‘representação’” de um conflito empírico. Com efeito, conclui, “a representação é em si eficaz na medida em que permite esclarecer o conflito (que é reconhecido colectivamente) e a sua natureza, operando mesmo com métodos racionais para estabelecer responsabilidades, sanções, reparações”⁵. O aspecto cognoscitivo do rito está presente na ideia de que desoculta, torna público, o que é privado. Socializa, tornando comunitário o que era individual, tendendo a consagrar estruturas mais abstractas que as estruturas normativas e empíricas.

Para os funcionalistas, o rito simboliza a estrutura social, mas, para E. Durkheim (1858-1917), tal reificação corresponde a uma evolução face à relação primeiramente simbólica. Em seu entender, o rito é portador de uma “força elocutiva” e de um efeito “performativo” colhido na força real que a sociedade exerce sobre os indivíduos que a compõem⁶. A vertente comunicativa do rito desafia alguns estudiosos a assinalar que, para que sejam reconhecidos no rito “actos de comunicação propriamente ditos, é preciso que neles seja possível encontrar: 1) uma intenção comunicativa e um remetente animado por esta intenção; 2) um veículo para comunicar; 3) um receptor que receba efectivamente a mensagem comunicada”⁷.

Para A. Gell (1945-1997), no entanto, o potencial comunicativo do rito reside no facto de poder exprimir o que não pode ser expresso verbalmente; ou seja, o rito permite obter informação nova, informação não apenas veiculada e pre-existente:



Aproximando-se, recombinao-os, rompendo as barreiras que os separam na percepção normal, estimulando a percepção das novas relações, o rito permite reflectir sobre as constituintes fundamentais da experiência e extrair dela, se não um sentido claro, pelo menos o sentido da interconexão que dá a sua manipulação no mesmo contexto.⁸

O rito não é um código, nem uma meta-comunicação; ele põe em contraste a experiência externa e a experiência interna dos sujeitos. Assim portanto, “só se pode estabelecer o sentido de cada rito considerando-o a partir do interior de todo o sistema de que faz parte”⁹.

A educação tem sido um campo de aplicação de ritos, podendo distinguir-se diferentes tipos rituais. Os mais comumente referenciados são os ritos de passagem, em regra associados à transição de um estágio para outro, consagrando mudanças, transformações, metamorfoses. Pela cerimonialidade, os ritos são aplicáveis a sistemas formais, como também a quadros informais, onde funcionam como factores de sagração, posto que, usualmente, essas cerimónias são colectivas. (CORSINI, 1999, p. 849). Pierre Bourdieu (1930-2002) dedicou particular atenção aos ritos de instituição, salientando quanto há de arbitrário na delimitação dos efeitos subjacentes às cerimónias e manifestações colectivas, quer em termos de transgressão lícita da ordem estabelecida, quer em termos de sagração tácita de distinções práticas. (BOURDIEU, 2001, p. 176). David Olson, em *l'école entre institution et pédagogie* (2005), interpretou a instituição educativa combinando os planos pedagógico, sociológico, psicológico, antropológico.

Na sequência, tomaremos o percurso escolar como manifestação ritual, demonstrando e ilustrando como tal aplicação desafia a uma perspectiva sistémica, tornando-se inteligível num todo integrado. Por outro lado, torna-se ainda necessário admitir que a polivalência e a complexidade dos actos rituais e da categoria rito não têm necessariamente uma justificação teórica, pelo que podem incluir comportamentos lúdicos e comportamentos estéticos. Jack Goody, consentindo muito embora que “[...] en los estudios sobre las culturas está en boga, actualmente, considerar que los rituales, sean sagrados o profanos, laicos o mágico-religiosos, forman parte del mismo género analítico, perteneciendo el teatro a la categoría genérica de las ‘representaciones’” (GOODY, 1999, p. 115), não deixa de concluir, todavia, que são representações com natureza própria. O rito contém gramática, composição, diversidade, aplicação. O teatro porém, não deixando de conter essas características, importa particularmente à educação e mais particularmente à formulação pedagógica escolar, posto que, tal como Mircea Eliade tinha já anotado, se caracteriza basicamente pela simulação.

Associado e tomado como meio educativo, o teatro distingue-se face ao rito e fez parte da formalização escolar, tendo-se desenvolvido como manifestação circum-escolar e sociocomunitária. O teatro dava curso à dramatização, como substituto e simulação da realidade, produto da experiência simbólica associada à representação de papéis e à configuração das personagens. Nos seus colégios, os Jesuítas praticaram o teatro e levaram a cena representações dramáticas, em regra pelo Carnaval e quando da distribuição de prémios escolares, com tripla funcionalidade: “[...] former leurs élèves au beau débit, aux belles manières; les moraliser par la poésie; attirer aux fêtes scolaires tout ce qu’avaient d’illustre la cour et la ville”. (DURAND, 1911, p. 1962). Na Universidade de Évora, os Jesuítas levavam a cabo cortejos, festas e cerimónias fora e dentro do espaço universitário, destinadas a animar e regular a vida urbana e as manifestações festivas.



Arnoud Clause (1905-1991) distinguiu formalismo e realismo pedagógicos, sendo esta última corrente caracterizada pela aplicação de métodos e pela selecção de conteúdos associados às realidades imediatas e às necessidades dos alunos. (CLAUSSE, 1976, p. 155). Um dos meios educativos que melhor permitiu associar ao formalismo pedagógico alternativas e complementos formativos, como sucedeu nos Colégios Jesuítas, foi a dramatização, foi o teatro de teor realista.

Não cabe aqui analisar o jogo, seja enquanto prática social organizada, presente nas sociedades tradicionais, seja como constitutivo das representações e das manifestações socioculturais que assinalavam as passagens de estágio de crescimento. Também os jogos desempenharam funções de formação, disciplina e de *performance* dos indivíduos e dos grupos. Com Fröebel, o jogo tornou-se um meio didáctico formal. Há alguns jogos didácticos que, pela solenidade que envolvem, pela regularidade, pela repetição e pelo cunho transformativo, em termos individuais e de normalização social, são tomados como rito.

Também não cabe aqui uma referência específica à festa com aplicação à educação, ainda que, como referido, as manifestações festivas possam frequentemente ser incluídas como representações rituais. Há cerimónias que, pela sua estrutura formal e sentido de consagração, tendem a aproximar-se e a ser conotadas com o rito. É o que sucede com as formaturas e com as manifestações festivas sazonais.

‘ERA UMA VEZ’ – O SIMBÓLICO ESCOLAR REVISITADO

Rousseau recordou que as coisas que são determinantes para os homens, como sucede com as actividades educativas de regeneração e crescimento, tendem a ser sagradas com manifestações solenes. O funcionamento da função simbólica na educação tem sofrido mutações e uma evolução, seja indexada ao que designei de *sociocultural educativo*, seja na pedagogia escolar. A universalidade da educação tem sido plasmada em princípios gerais e convenções, de diversa natureza, de que os mitos são reminiscências. Há pedagogias, proclamações de princípio, quadros epistémicos, métodos e modelos de que os ritos são imanações e réplicas, como há formações e formaturas, *performances*, de que os currículos, os programas, os instrumentos de racionalidade, disciplina, governo e comparação são produto, meio e medição.

Um aspecto da função simbólica é activar, projectar e conferir congruência e significado à educação formal. Veja-se como, no romance *Menino de engenho*, de José Lins do Rego, entrado na escola, o menino não mais é o mesmo. Antes mesmo de inscrito, já o Colégio surgia prefigurado pelo protagonista adolescente, Carlinhos, como local de mudança:

Acordei com os pássaros cantando no gameleiro. Tocavam dobrados ao meu bota-fora. E uma saudade antecipada do engenho me tomou, em cima da cama. Vieram-me acordar. Há tempo que estava de olhos abertos na companhia dos meus pensamentos. Uma outra vida ia começar para mim.
- O colégio amansa os meninos!¹⁰ (REGO, 1971, p. 151).

A entrada no colégio (que acompanhamos no volume *Doidinho*, de Lins do Rego) foi de algum modo um caminho sem retorno para Carlinhos, como o menino cedo percebeu: “Havia um mês que eu chegara ao colégio. Um mês de uma aprendizagem dura que me



custara suores frios. Tinha também ganho a minha alcunha: chamavam-me Doidinho”. A noção de mudança era extensiva à comunidade de referência, pronta a legitimá-la: “Mas os moleques rondavam-me para me dar contas de suas novidades. Coitados! Em seis meses tinha-me elevado acima deles não sei quanto. Era, no entanto, para eles o mesmo Carlinhos, o camarada para tudo que eles quisessem”¹¹. (REGO, p. 125).

Destes ciclos e destes ritmos, laços e nexos, se quer soltar o poeta (menino), revisitando e fazendo ressoar o que de mais profundo, universal e indomável povoa a alma e a espécie humanas, como Mário Sá-Carneiro (1978, p. 141-142) plasmou no poema “O recreio”:

Na minh’Alma há um balouço
Que está sempre a balouçar –
Balouço à beira dum poço,
Bem difícil de montar...

- E um menino de bibe
Sobre ele sempre a brincar...

Se a corda se parte um dia,
(E já vai estando esgarçada),
Era uma vez a folia:
Morre a criança afogada...

- Cá por mim não mudo a corda
Seria grande estopada...

Se o indez morre, deixá-lo...
Mais vale morrer de bibe
Que de casaca ... Deixá-lo
Balouçar-se enquanto vive...

- Mudar a corda era fácil...
Tal ideia nunca tive...¹².

A educação é percurso repleto de retornos, transfiguração e configurações. Fazer e desfazer, gravar e apagar, aprender e esquecer, eis sequências e rotinas, exercícios e operações, que o poeta Álvaro Feijó (p. 80) tão bem retrata em “Era uma vez”, projectando para imaginários e arquétipos que enformam o campo mitológico:

Era uma vez...
A loisa negra em que o menino escreve
aquilo
que a razão,
por qualquer voz,
lhe ensinou.
E a esponja lava o que o menino escreve.
O menino,
a esponja,
a loisa,
são tal e qual o que eu sou¹³.



Há pensadores, pedagogos, utopistas que querem engendrar novos mundos, dando curso a resistências, convenções, sociabilidades. São representações e manifestações, apelando à multiculturalidade, protegendo o direito à diferença. Proclamações, ritos e utopias são alimentos e locais da diversidade, ensejos de humanidade, a que o rito e o teatro, como representações, dão curso em sede educativa. Há, por fim, programas, métodos, formações, a que o jogo e a festa dão contraponto e alento. De tudo se povoa o universo da educação: são cartografias, discursos, manifestações, práticas, ritualidades, de diferente natureza.

Uma das constantes mais notórias que diferencia as pedagogias é como assegurar o funcionamento do educacional que está para além do estritamente formal, dizível, observável, medível. Tal alargamento tem sido sustentado no pragmatismo deweano pelo *nexo democrático*, como, noutros casos, tem sido assegurado por actividades circun-escolares, dramatização e organização de actividades para além da sala de aula. Por contraponto, a cooperativa (oficina-escola) de A. S. Makarenko (1888-1939), como mais tarde a cooperativa-escola de C. Freinet (1881-1966) centrada no trabalho cultivaram uma pedagogia do real. Mas, retomando a potencialidade educativa da comunidade, esse núcleo sociocultural primário, descrito por Pestalozzi de forma romaneada em *Léonard et Gertrudes. Un livre pour le Peuple*, gerador do efeito comunicador que subjaz ao conceito de “significado flutuante” consagrado por José Gil, são locais, instâncias e modalidades que activam e fazem funcionar o simbólico, como interacção-suplemento entre educação e instrução, entre o dentro e o fora da instituição educativas. Trata-se de instâncias de socialização do comunitário e de comunitarização do social.

A escola gera idiosincrasia entre o material, o afectivo e o simbólico, pondo a criança no meio. O ritual como gerador de autenticidade e mobilizador das vontades, subjacentes aos processos de inclusão, pertença e transformação, tem sido emprestado à escola como organização e pedagogia, cujo modelo é frequentemente tomado como referência e glosa na bibliografia destinada a crianças e adolescentes. Eis um exemplo, retirado de Harry Potter:

- Bem vindos a Hogwarts – disse a professora McGonagall. – O banquete de início do ano vai começar dentro em breve, mas antes de se sentarem no Salão vai haver a selecção por equipas. Trata-se de uma cerimónia muito importante porque, enquanto aqui estiverem, a vossa equipa vai ser para vocês uma espécie de família dentro de Hogwarts. Terão aulas com os outros colegas da vossa equipa, partilharão a mesma camarata e ocuparão os vossos tempos livres na respectiva sala de convívio. [...]

O chapéu [que dá início à cerimónia da selecção das turmas] começou a cantar:

[...]
Nada há nas vossas cabeças
Que eu não possa adivinhar
Ponham-me e eu já vos digo
Onde é o vosso lugar.
Talvez seja em Gryffindor
Onde reina a ousadia
Que se destaca de todos
Em audácia e valentia.
Ou talvez em Hufflepuff



Onde trabalham contentes
Os alunos verdadeiros,
Leais, justos, pacientes.
Ou no velho Ravenclaw
Se tens a mente prontinha
Se és prudente e estudioso
Achaste o que te convinha.
Ou, quem sabe, o teu lugar
seja com os Slytherins
Que nunca olharam a meios
Para atingirem os fins.
Portanto experimenta-me
E não percas a cabeça
Sou o seleccionador
Muito embora não pareça!¹⁴ (ROWLING, 1999, p. 121-122; 125-126).

No percurso vital como no percurso escolar, a criança e o adolescente estão mergulhados no campo do simbólico em si mesmo, cruzando-o com o real. Crescer e amadurecer são inerentes à escola – a “oficina de homens”, como lhe chamou Comênio. A leitura é uma experiência simbólica, merecendo cuidados especiais na preparação e na mediação. Anote-se, a título de ilustração, a diferença de linguagem adoptada nas diferentes versões das lendas e narrativas tradicionais destinadas à infância e à adolescência. Por exemplo, no caso do conto “Gata Borralheira”, os irmãos Grimm adoptaram uma linguagem próxima da representação ritual, afectando de um realismo dramático os diferentes passos de regeneração e sofrimento. De forma distinta, o francês Charles Perrault (1628-1703), em “Cinderela”, fez uso de uma linguagem simulada, formal, representativa da sensibilidade aristocrática e urbana.

De forma incisiva, poderíamos ainda trazer para aqui o conceito de ecologia da mente, tão caro a Gregory Bateson (1904-1991), cujo percurso apresentou em *Steps to an ecology of mind* (1972). A educação e a escola são locais do simbólico, do ‘faz-de-conta’, e meio de transformação. Enquanto local e realidade outra, proporcionam e fecundam a subjectivação e a metamorfose da pessoa humana, geram a sociedade, perspectivam o futuro.

A história do *sociocultural educativo*, que um exercício de hermenêutica histórica, apontando uma cronologia, narrando um processo, desafiando pedagogias, nos permite reconstituir, é a do ofício de leitor-escrevente e a da constituição de uma mente letrada. São os elementos que integram o núcleo da pessoa humana. Há um rito no educacional escolar. E se a escola da Modernidade cumpriu o destino e, porventura, chegou ao fim, não deixará de haver escolas e cenas educativas. A escola é factor do humano e a humanidade não se cumpriu ainda.

REFERÊNCIAS

- BARRIE. James. **Peter Pan**. Lisboa: Relógio d'Água, 1993. p. 179-180.
- BOURDIEU, Pierre. **Langage et pouvoir symbolique**. Paris: Éditions Fayard. 2001.
- CARNEIRO, Mário Sá. **Poesias**. Lisboa: Ática, 1978. p. 141-142.



CHARBONNEL, Nanine. **Pour une critique de la raison éducative**. Berne, Francfort-S. Main, New York ; Paris: Peter Lang. 1988.

CLAUSSE, Arnould. **A relatividade educativa**. Esboço de uma história e de uma filosofia da escola. Coimbra: Almedina. 1976.

CONDORCET. **Cinq mémoires sur l'instruction publique**. Paris: Flammarion. 1994.

CORSINI, Raymond. **The dictionary of psychology**. Philadelphia: Taylor & Francis. 1999.

DURAND, Hippolyte. Théâtre d'éducation. In: BUISSON (Dir.). **Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire**. Paris: Librairie Hachette. 1911. p. 1962-1963.

ELIADE, Mircea. **Mitos, sonhos e mistérios**. Lisboa: Edições 70. 1989.

ENCICLOPÉDIA EINAUDI. v. 10.

FEIJÓ, Álvaro. **Os poemas de Álvaro Feijó**. Porto: Brasília Editora. p. 80.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento. 1972.

GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. 2. ed. Lisboa: Relógio d'Água. 1997

GOMES, Joaquim Ferreira. **Dez estudos pedagógicos**. Coimbra: Almedina. 1977.

GOODY, Jack. **Representaciones y contradicciones**. La ambivalência hacia las imágenes, el teatro, la ficción, las reliquias y la sexualidade. Barcelona: Paidós. 1999.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** 2. ed. Lisboa: Moraes. 1970.

ILLICH, Ivan. **Une societe sans école**. Paris: Éditions du Seuil. 1971.

KANT, Emmanuel. **Opuscules sur l'histoire**. Paris: Flammarion. 1990.

KANT, Emmanuel. **Qu'est-ce que les Lumières?** Paris: Hatier. 2007.

KANT. **Pedagogia**. Madrid: Akal. 1983.

LEVI-STRAUSS, Claude. **História do lince**. Porto: ASA. 1992.

MÈLICH, Joan-Carles. **Antropología simbólica y acción educativa**. Barcelona: Paidós. 1996.

MIALARET, Gaston. **Introduction aux Sciences de l'Education**. Paris: Unesco/Lausanne; Delachaux & Niestlé. 1985.

PESTALOZZI. **Le chant du cygne suivi de Mes destinees**. Boudry-Neuchâtel: Editions de la Baconnière. 1947.



PESTALOZZI, Léonard et Gertrude. **Un livre pour le peuple**. v. 1; 2. Boudry-Neuchâtel: Editions de la Baconnière. 1947-1948.

REGO, José Lins do. **Doidinho**. Lisboa: Editores Associados, s/d. p. 125.

REGO, José Lins do. **Menino de engenho**. Lisboa: Livros do Brasil & Editorial Verbo, 1971. p. 151.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Émile ou De l'éducation**. Paris: Gallimard. 1969.

ROWLING, Joanne Kathleen. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Lisboa: Presença, 1999.

SNYDERS, Georges. **Y a-t-il une vie après l'école?** Paris: ESF éditeur. 1996.

Notas

¹ Este texto retoma a comunicação “Configuração e mutações do rito escolar – perspectiva histórico-pedagógica” por mim apresentada no IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 12 de Julho de 2012

² Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. justinomagalhaes@ie.ulisboa.pt.

³ James Barrie. *Peter Pan*. Lisboa: Relógio d'Água, 1993, pp. 179-180.

⁴ In *Enciclopédia Einaudi*, vol. 30, p. 335.

⁵ *Idem*, p. 336.

⁶ In *Enciclopédia Einaudi*, vol. 30, p. 349-350.

⁷ *Idem*, p. 340.

⁸ In *Enciclopédia Einaudi*, vol. 10, p. 346.

⁹ *Idem*, p. 350.

¹⁰ José Lins do Rego. *Menino de engenho*. Lisboa: Livros do Brasil & Editorial Verbo, 1971; p. 151.

¹¹ José Lins do Rego. *Doidinho*. Lisboa: Editores Associados, s/d; p. 125.

¹² Mário Sá Carneiro. *Poesias*. Lisboa: Ática, 1978; pp. 141-142.

¹³ Álvaro Feijó. *Os poemas de Álvaro Feijó*. Porto: Brasília Editora; p. 80.

¹⁴ J. K. Rowling. *Harry Potter e a pedra filosofal*. Lisboa: Presença, 1999; p. 121-122 e 125-126.

Submetido em: 11/08/2017

Aprovado em: 11/09/2017