



NOVOS OLHARES À PEDAGOGIA...

Jaqueline de Menezes R. Poças¹ - ULBRA

Resumo:

Situando-se na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação e inspirando-se em teorizações de acento foucaultiano, este texto propõe uma discussão sobre as mudanças ocorridas no campo da Educação na passagem da Idade Média para a Idade Moderna e desta para a Contemporaneidade. Na tentativa de “rastrear condições de possibilidade do atual discurso pedagógico” (BUJES, 2004, p.44), serão abordadas as relações de poder envolvidas nesse campo que, ao longo da história, instituíram diferentes saberes, diferentes controles, diferentes discursos, muitas vezes naturalizados em um espaço de *ficção* e de certezas no campo de formação de professores. Nesse sentido, o estudo analisa algumas formulações relacionadas com a prática docente, identificando-as, descrevendo o modo como foram produzidas, discutindo os seus deslocamentos e transformações, na busca de problematizar os discursos que vêm produzindo o sujeito professor na atualidade.

Palavras-chave: formação docente, discursos pedagógicos, poder-saber.

Os escassos estudos que procuram analisar quais são as funções sociais cumpridas pelas instituições escolares são ainda praticamente irrelevantes frente a histórias da educação e a todo um enxame de tratados pedagógicos que contribuem para alimentar a rentável ficção da condição natural da escola (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 68).

A inspiração para investigar a formação docente contemporânea me vem das palavras de Fischer (2001, p. 201): “A descrição minuciosa de práticas sociais em sua descontinuidade histórica – mergulhadas em relações de poder, produzidas discursivamente e ao mesmo tempo produtoras de discursos e saberes” é que me leva a indagar como os alunos dos cursos de formação se constituem como sujeitos a partir de determinados textos que operam como reguladores da prática pedagógica.

Há um conjunto de enunciados nos textos de formação que, em uma análise foucaultiana, não se esgotam na língua, nem no sentido – são sempre um acontecimento. Trata-se de um exercício que possibilita apontar a contingência do fazer docente, uma vez que

¹ Mestre em Educação, Psicopedagoga e Licenciada em Pedagogia pela ULBRA. Atualmente, é professora do curso de Pedagogia da ULBRA/Canoas. E-mail: jaque.pocas@terra.com.br

“[...] nosso olhar, inclusive naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos” (LARROSA, 1994, p.83). Há todo um contexto, uma condição histórica que pode tornar algo absoluto, restrito a evidências. É comum escutarmos certos enunciados e até mesmo nos valermos deles, pois, de forma geral, estão presentes nos discursos escolares. No discurso pedagógico, não é diferente. Circulam conceitos tão rotineiros, que passam a ser tomados como óbvios e indubitáveis.

E aqui vale recorrer às palavras de Nóvoa:

Tudo são evidências nos textos e debates, nas políticas e nas reformas educativas. Ninguém tem dúvidas. Todos têm certezas. Definidas. Evidências do senso comum. [...] Crenças. Doutrinas. Visões. Dogmas. Tudo misturado num amálgama de ilusões. É evidente que só pela educação se conseguirá a regeneração, e o progresso, e a modernização, e a industrialização, e o desenvolvimento do país. Evidentemente. [...] os pedagogos têm crenças inabaláveis na educação. Os anti-pedagogos também. [...] quando se trata da educação, nenhum político tem dúvidas, nenhum comentador se engana, nenhum português hesita. Palavras gastas. Inúteis. Banalidades. Mentiras. O que é evidente, mente. Evidentemente (NÓVOA, 2005, p.14).

Portanto, instigada por todas essas provocações, sou levada a perceber que “é necessário uma conversão do olhar e da atitude [...]” (FOUCAULT, 2008a, p.126) para auscultar os enunciados, as proposições que compõem os discursos de formação docente. Eis o sentimento de suspeita e problematização que a citação de abertura deste texto causou-me. Afinal, tratar alguns estudos sobre a educação como um *exame de tratados pedagógicos que alimentam a ficção da condição natural da escola*, de certa forma, aguçou a minha curiosidade e a dúvida diante de certezas que enredavam minhas práticas cotidianas. Foi esse sentimento que me oportunizou olhar a Pedagogia de diferentes modos – modos que não “destroem” concepções, mas que possibilitam problematizar as relações do sujeito professor com suas práticas.

Nesse sentido, passei a refletir sobre o *exame de tratados pedagógicos*. Percebi a marcante presença de pesquisas que enaltecem a verdade e a salvação de uma escola: espaço de *ficção* sustentada por uma racionalidade de progresso e de liberdade.

Seguindo Varela e Alvarez-Uria (1992), Veiga-Neto (2008), Bujes (2001, 2004) e Veiga (2002), podemos perceber que muitos conceitos relacionados à escola são naturalizados e que, ao longo da Modernidade, se estabelecem “como um grande conjunto de ‘máquinas’ que, operando articuladamente entre si, desempenham um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental” (VEIGA-NETO, 2008, p.142).

Analisar, ainda que brevemente, o movimento de escolarização que se instala na Modernidade, permitiu-me pensar sobre a emergência de discursos pedagógicos contemporâneos. Essas condições têm uma história bastante recente e contribuíram significativamente para a produção do sujeito moderno. Há uma série de rupturas e continuidades estabelecidas entre a Idade Média e o século XVI. Isso significa, conforme Veiga-Neto (2004), que aquilo a que se assiste nesse século não é um aperfeiçoamento ou evolução dos saberes e práticas educacionais que tinham se acumulado até então, mas uma “verdadeira *revolução* nas maneiras de entender a Educação e nas maneiras de praticá-la [...]” (p. 65, grifos do autor).

Feitos esses esclarecimentos, indico que este texto está organizado a partir dos modelos pedagógicos discutidos por Varela (1996) e Noguera-Ramírez (2008), tratando das possíveis relações entre seus estudos e a racionalidade que atravessa os diferentes modos de pensar a educação.

A PEDAGOGIA COMO UMA MÁQUINA DE PRODUÇÃO

No sentido de cumprir, então, com os propósitos citados na seção precedente, aponto alguns elementos da história que, creio, podem auxiliar na compreensão de algumas das configurações atuais da escolarização.

Talvez seja interessante chamar atenção para uma série de mudanças instituídas no século XVI, período em que começa a funcionar uma nova maneira de perceber e de pensar a ordem no mundo (VEIGA-NETO, 2004). O enfraquecimento da hegemonia católica, a exaustão do modelo econômico feudal, a crescente urbanização, episódios de guerra, fome e epidemia, o surgimento da burguesia, entre outras situações, implicaram, conforme o autor, notáveis transformações do cotidiano que deixaram para trás muitos valores e esquemas cognitivos. “Mas o que, de fato, já ocupava as mentes, desde as últimas décadas do século XV, era um olhar interessado em compreender a finitude, o nosso papel neste mundo e a nossa situação diante da própria Natureza” (Id., 2004, p. 71).

Tais fatos citados por Veiga-Neto (2004) permitem-nos visualizar o enfoque dado à experiência humana e o novo entendimento sobre a organização do mundo humano que começou a funcionar e dar certo.

A racionalidade voltada à ordenação estendeu-se pela Europa, configurando uma nova organização do tempo e do espaço em várias práticas sociais. Entre essas práticas, está o aparecimento da chamada escola nacional, que se esboça a partir de um conjunto de condições

que teve como efeito separar e diferenciar o segmento infantil, tais como: a definição de um estatuto da infância, a emergência de um espaço específico para educação das crianças, o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de teorias e tecnologias específicas e a imposição da obrigatoriedade escolar (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992).

Segundo os autores, os amplos auditórios onde os alunos se dispunham justapostos sob o comando de um mestre por alguns minutos, para em seguida permanecerem ociosos junto aos demais, foi substituída por um espaço fechado e organizado. As escolas religiosas, que crescentemente se expandiam para a imposição da fé, pouco a pouco, iam organizando o espaço escolar. A *Ratio studiorum*, conjunto de prescrições metodológicas organizado pelos jesuítas após um minucioso preparo, passa a amparar o funcionamento das escolas.

Esse conjunto de prescrições “regulamenta a ocupação do espaço e do tempo de forma tal que o aluno fica aprisionado numa quadrícula e dificilmente poderá questionar a separação das seções, os frequentes exercícios escritos [...] e certames aos quais se vê submetido” (ibidem, p.80). A individualização e a constante atividade do aluno vão sendo instituídas no processo de aprendizagem, assim como o modelo de virtude imposto ao professor.

As crianças começam a ter maior relevância política e social, mesmo antes de se definir um estágio temporal² que hoje denominamos infância, segundo Varela (1996). A diferenciação dada à “terna idade” representa o rompimento da existência de uma “unidade fundamental entre os fenômenos ‘naturais’, ‘cósmicos’ e ‘sobrenaturais’” (p.79). É a essa idade, que não faz mais parte de uma continuidade cíclica e inevitável, que os renascentistas vão conferir determinadas qualidades.

Sustentada nessas características, a educação institucional, predominantemente urbana e elitista, é intensificada. Para Narodowski (2001), a narração de uma infância desejada pode ser analisada a partir de uma sociedade desejada. “A pedagogia, enquanto produção discursiva destinada a reger e explicar a produção de conhecimentos no âmbito educativo-escolar, dedica seus esforços a fazer desses pequenos ‘futuros homens de proveito’, ou ‘adaptados à sociedade de maneira criativa’, ou sujeitos críticos e transformadores’, etc.” (p. 21).

O autor ressalta que, na Modernidade, a criança se torna a base para a construção do conceito de aluno e da produção pedagógica, produção esta que, com suas transformações ao longo dos séculos, originou movimentos ou escolas pedagógicas. Sustentadas numa modalidade específica para formar gerações, a partir de manuais, organizam-se

² Embora hoje se considere que a infância é mais do que um tempo a marcar o decorrer da vida, Varela no texto citado, faz referência explícita a definição da infância como fase ou estágio temporal.

“aprendizagens e internalizações de um modo diferente aos anteriores, uma novidade” (NARODOWSKI, 2001, p. 27).

O nascimento da Pedagogia moderna ocorre na esteira do pensamento da ordenação das coisas do mundo. A *Didática Magna*, idealizada no século XVII por Comenius, expressa alguns dos mais relevantes mecanismos que se perpetuam ao longo dos últimos séculos (NARODOWSKI, 2001), sobretudo no que se refere à ordem e à disciplina nos afazeres relacionados às práticas de ensino. Isso não significa que Comenius tenha esboçado em um presente momento uma nova forma de pensar a educação. “Não é que antes [dele] esses elementos nunca tenham aparecido; é possível constatar que em não poucos tratados pedagógicos do século XVI se encontram muitos deles pleiteados com significativa audácia” (p. 59).

Em sua obra, a percepção do mundo e da vida humana põe em relevo a necessidade de um processo civilizador. Para Comenius, o discurso pedagógico encontra razão de ser na educação dos homens, pois, segundo ele, estes carecem de humanidade e de conhecimento, necessitam de recursos que possibilitem seu crescimento. Segundo o autor, o homem é educável; a partir dessa premissa, Comenius delinea o objetivo de “ensinar tudo a todos”. Tal objetivo está contido naquilo que ele denominou de “ideal pansófico”. Nesse ideal, estão contemplados os gêneros e classes sociais, sem discriminação.

Inserido na tradição judaico-cristã, Comenius acreditava que os indivíduos, nascidos do pecado original, não possuíam uma essência boa ou má (COUTINHO, 2008). Nessa lógica, o conhecimento, assim como o batismo, os aproximaria do bem.

Ao longo do discurso comeniano, ninguém fica fora da pansofia³. Decorre disso a necessidade de sequenciação e ordenamento na proposição de um currículo escolar adequado ao desenvolvimento, bem como a defesa de um amplo acesso à educação institucional, até então predominantemente urbana e elitista.

Para Comenius, a situação da educação de sua época apontava muitas dificuldades. Na *Didática Magna*, descreveu os obstáculos e as carências enfrentados nas situações de ensino. Entre estas, destacava-se a organização da estrutura escolar. Assim, o ideal de “ensinar tudo e a todos” não é o único aspirado por Comenius; “ao contrário, sob [ele], encontra-se outro ideal menos proclamado: o cumprimento da ordem em tudo” (NARODOWSKI, 2006, p. 28).

³ Refere-se ao ideal educativo aspirado por Comenius, cuja pretensão é “ensinar tudo a todos”. Nesse sentido, o ensino seria destinado a “todos”, independentemente de gênero, classe social e idade.

A tarefa educativa necessitava ser ordenada e planejada em seus aspectos organizacionais, especialmente no que se refere à distribuição de tempo.

Nesse sentido, Comenius destacava uma série de pressupostos que objetivavam o alcance do conhecimento, centrando-se especialmente no ensino:

Nós ousamos prometer uma *Didáctica Magna*, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto, sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria: de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda (p.13).

O método fazia-se necessário, uma vez que a utopia comeniana aspirava a um programa geral de universalização do ensino escolar (NARODOWSKI, 2006), também chamado de “simultaneidade sistêmica”. Trata-se de uma proposta metodológica que buscava a harmonia entre as instituições escolares e “em todos os níveis da vida escolar, seja nos tempos, seja nos métodos, seja nos conteúdos e, do mesmo modo, em todas as atividades do professor” (ibidem, p. 58).

Essas ideias de Comenius apontadas na *Didáctica Magna* que brevemente expus até aqui, bem como as aspirações da *Ratio studiorum*, contribuíram para fazer funcionar o que Varela e Alvarez-Uria (1992) chamam de maquinaria escolar – uma série de dispositivos que, ao longo do tempo, se aperfeiçoaram e possibilitaram a constituição de um amplo aparato de escolarização. Ao longo do século XVII e início do século XVIII, a aspiração de Comenius quanto à organização da estrutura escolar mostra-se na separação de idades e sexo, em escolas mais organizadas, dispostas com um programa de seriação curricular, exames e notas. Nesse período, evidenciam-se efeitos sobre a constituição moderna dos campos do saber e sua hierarquização devido à intensificação da produção científica, representada especialmente pelas ideias de Francis Bacon (BUJES, 2004).

Aqui é preciso fazer um breve comentário acerca do conceito de outro filósofo, John Locke, sobretudo no que se refere à educação da classe nobre e burguesa e à sua crítica ao inatismo. Suas ideias sustentam condições de possibilidade para a afirmação das classes sociais. Segundo Trisciuzzi e Cambi (apud Bujes), para Locke, “é a educação que distingue as classes elevadas das inferiores, sendo assim, o maior patrimônio que as classes ‘distinguidas’ podem deixar aos seus filhos são: virtude, sabedoria, boas maneiras e instrução” (2001, p. 45). Na ação contra o inatismo, Locke defende a necessidade de desviar a criança da natureza que a torna frágil, a fim de conduzi-la à razão através do controle pedagógico (id., 2001). Tal

enfoque vai instituindo uma educação cada vez mais elitizada⁴, uma vez que apenas as crianças da nobreza e da burguesia nascente tinham acesso à escola.

O enfoque no ensino e na instrução reforça a importância da intervenção do mestre, centro da ação pedagógica, sobre a conduta das crianças. O conjunto de ordens, da organização dos espaços, dos tempos, da estrutura dos conteúdos, irá constituir uma rotina inflexível na obtenção da obediência e disciplina: características próprias da primeira Modernidade, que coloca em funcionamento uma série de dispositivos disciplinares de poder, visando a fabricar indivíduos úteis (FOUCAULT, 2008a). No que se refere à educação, tem-se o aluno receptor do ensino, moldável às ações de instrução conduzidas pelo mestre.

Varela (1996) denomina esse modelo pedagógico que se sucede no ensino dos jesuítas e se generaliza a partir do século XVIII como *pedagogia disciplinar*. As pedagogias disciplinares, segundo as teorizações de Michel Foucault, são representativas de um novo tipo de poder, que o autor denominou de poder disciplinar. Elas se sustentam sobre a premissa de que normalizar os sujeitos, fazendo-os produtivos, dóceis e úteis, é mais rentável que vigiar e castigar.

Tal modelo implica uma forma de organizar o tempo e o espaço escolar de modo a controlar, minuciosamente, o trabalho de todos e de cada aluno, fazendo funcionar o que Varela (1996) chama de máquina de aprender – nela, o professor realiza intervenções para premiar ou castigar, corrigir e normalizar. A escola é examinadora de um sujeito individual, dando lugar a um poder menos visível que suprime, em teoria, as penalizações e castigos físicos.

De acordo com a autora, o poder disciplinar afetou também o campo do saber. Com a expansão do sistema fabril, produziu-se uma luta político-econômica em torno dos saberes. A consolidação do Estado, no final do século XVIII, desencadeou uma série de práticas, como a criação da *Enciclopédia* e de instituições acadêmicas. “Os saberes se verão assim reduzidos a disciplinas, com uma organização e uma lógica interna específicas, dando lugar ao que na atualidade conhecemos como ciência” (id., 1996, p. 87).

À medida que esses saberes se consolidavam, especialmente nas Ciências Humanas, o projeto de governo das populações foi sendo também configurado. O projeto moderno coloca em pauta a conduta dos indivíduos com vistas a um processo civilizador, introduzindo discursos e novos aparatos para seu controle e regulação (BUJES, 2001). Em outras palavras,

⁴ O ideal pansófico de Comenius, embora proposto no século XVII, somente veio a consolidar-se na segunda metade do século XIX e princípio do século XX, com a institucionalização da escola obrigatória.

o projeto educacional moderno vale-se de variados saberes, sobretudo os da Pedagogia, garantindo o processo de normatização e normalização das condutas.

Assim, a disciplina-corpo e a disciplina-saber funcionam de forma a reforçar-se mutuamente. “De um lado, a disciplina-corpo que dava seus primeiros passos no sentido de fabricar um novo sujeito: o sujeito burguês. Do outro, a disciplina-saber que, tendo se libertado da rigidez taxonômica [...], se colocava à disposição da nova Ciência” (VEIGANETO, 1996, p.243). Pode-se dizer, então, que o exercício da Pedagogia só é possível porque um conjunto de novos discursos sobre a criança, a aprendizagem e o ensino dá sustentação a novas formas de intervenção ao professor, ao aluno e à escola, produzindo, além de sujeitos, saberes.

UMA ESCOLA NOVA

Seguindo o panorama de mudanças epistêmicas que ocorrem nos tempos modernos, talvez fosse interessante agregar aqui alguns apontamentos que Coutinho (2008) faz quando diz que “há pelo menos duas escolas modernas” (p. 44). A primeira é a que caracterizei até aqui, posicionada na lógica disciplinar, que Noguera-Ramírez (2008) associa com a invenção do *Homo docilis* (o homem *disciplinável* ou *ensinável*), ou que Hamilton (apud Noguera-Ramírez, 2008) chamou de “virada instrucional”, referindo-se à passagem da aprendizagem medieval para a instrução.

Para Coutinho (2008), a segunda escola moderna está imbricada, numa relação imanente, com acontecimentos da sociedade, como a “revolução industrial, o Iluminismo, o transcendental kantiano, a idéia de futuro como progresso, a fisiocracia e o liberalismo”, (p.34) entre outros. O poder disciplinar continua operando em uma nova lógica, na qual a mobilidade é o elemento diferencial em relação à ordenação tipicamente disciplinar e às formas que começam a se instituir no século XVIII (ibidem.). Entre essas formas, no que se refere ao campo da educação, estão as modificações em relação aos espaços, rotinas e recursos da sala de aula. No entanto, não são apenas modificações em termos estruturais que podemos perceber nos discursos pedagógicos do século XVIII: há a problematização de alcançar a liberdade e a autonomia, antes que coação, direção e heteronomia (Noguera-Ramírez, 2008).

Nessa perspectiva, em contraposição aos métodos baseados na repetição e memorização utilizados, destacam-se as ideias preconizadas por Rousseau, filósofo suíço que defende as experiências realizadas pelo próprio aluno e, segundo Narodowski (2001, p.29), a

infância em seus aspectos mais “puros e claros”. Por meio de sua obra *Émile, ou De l'éducation*, “produz efeitos inequívocos na configuração da pedagogia moderna ao delinear a criança, mas, sobretudo, ao delineá-la em sua educabilidade, em sua capacidade *natural* de ser formada” (id., 2001, p.30, grifo do autor). Nesse sentido, não somente instaura um novo modo de conceber a infância, como uma nova ideia de prática educativa.

Para Rousseau, a educação vem da natureza, do homem ou das coisas: “o desenvolvimento de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas” (ROUSSEAU, 1999, p.9).

Ao pensar essas três educações diferentes, o filósofo inaugura a distinção entre homem natural e homem social – o homem é essencialmente bom, mas está sujeito às influências maléficas da sociedade, fazendo-se necessário preservar sua natureza original por meio da própria experiência. Não se precisa ensinar o que é correto ou incorreto; é na relação com as coisas que a criança aprende a diferença. Segundo Rousseau, desde que nascemos, manifestamos necessidades de nossa constituição; por isso, é preciso “aprender a conhecer as relações sensíveis que as coisas têm conosco. Como tudo o que entra no entendimento humano vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é a razão sensitiva; é ela que serve para a razão intelectual [...]” (ROUSSEAU, 1999, p.140-141).

Coutinho (2008) salienta que, com transformações como as aqui citadas, as crianças passam a ser alvo de muitos estudos, com o intuito de melhor conhecê-las – elas se tornam “cada vez mais, foco de estudo da ciência, [e como] objeto de análise, os saberes científicos passam a ‘dizer’ as verdades sobre elas e a estabelecer determinados tipos de cuidado e de educação” (p.59). A autora destaca que, nas práticas educacionais que começaram a se estabelecer com/para as crianças, novas verdades foram sendo produzidas.

De acordo com Bujes (2004), as ideias rousseauianas inspiraram todo o pensamento pedagógico no século XIX. Há uma produção que endeusa a infância e a natureza. Froebel, grande pedagogo da infância, é o primeiro exemplo a concretizar os pressupostos rousseauianos. Para a autora, tais pressupostos não se inseriram de imediato no campo da prática: “[...] será necessária toda a ‘revolução romântica’, toda a imposição de uma visão positiva da ciência e mais um século de intervalo para que elas revivam num núcleo ‘renovador’ da Pedagogia, no alvorecer do século XX” (BUJES, 2004, p.49).

Trata-se, então, do Movimento da Escola Nova, que toma proporções em diferentes localidades. Acontecimentos sociais marcados pelos efeitos da Revolução Industrial

objetivavam uma sociedade mais democrática, atribuindo à escola um importante papel nessa tarefa. Isso pode ser percebido, por exemplo, quando alguns autores escolanovistas defendem a escola popular e de massas, que, além de democrática, deve estar preparada para o desenvolvimento tecnológico.

Segundo Varela (1996), nesse momento histórico, o modelo de um Estado Interventor trataria de solucionar a questão social e a luta de classe por meio de uma política de harmonização. Para que isso ocorresse, um dos dispositivos fundamentais para a integração das classes trabalhadoras foi a imposição da obrigatoriedade escolar:

A escola obrigatória fazia parte, portanto, de um programa de regeneração e de profilaxia social baseado nos postulados do positivismo evolucionista. [...] As crianças, e especialmente as crianças de classes populares, se identificam com os selvagens. Civilizá-los e domesticá-los constitui o objetivo dessa escola pública obrigatória na qual seguirão reinando as pedagogias disciplinares (VARELA, 1996, p. 88).

A escola passa a romper com os modos de vida da classe trabalhadora, provocando, a partir da sua imposição, uma série de conflitos. Estes foram interpretados como resistência à escola disciplinar, que, para Varela (1996, p.88), parte de “uma enviesada ótica que responsabiliza a má índole dos alunos por todos os males”. Surge, então, um novo campo institucional de intervenção, que tratará “as crianças ‘insolentes, indisciplinadas, inquietas, faladoras, turbulentas, imorais e atrasadas’” (id., 1996, p. 89) como anormais.

Nesse sentido, a escola converte-se em laboratório de observação para os primeiros pedagogos e psicólogos da infância anormal (na maioria, procedentes da medicina), ensaiando-se novos tratamentos em relação às pedagogias disciplinares. Trata-se aqui das *pedagogias corretivas*, como denomina Varela (1996), que têm como finalidade a “ressocialização” das crianças, orientando-as para a atividade profissional. De acordo com autora, nas pedagogias corretivas, há a rejeição do excessivo controle: “seu grande problema é como conseguir um novo controle menos visível, menos opressivo e mais operativo” (p. 93). Ao situar-se a criança no centro do processo educativo, passar-se-ia a organizar um espaço favorável às suas necessidades naturais.

Novos métodos e técnicas são aplicados, utilizando-se o espaço e o tempo de uma forma menos rígida e inflexível em relação aos denominados métodos tradicionais das pedagogias disciplinares. Como retrata David Tyack (1974), citado por Muller, há algo muito irônico em relação a isso:

a pedagogia ‘tradicional’ nunca procurou autodenominar-se, porque jamais imaginou que houvesse alguma alternativa – ela era ‘o melhor sistema’, um modelo essencialmente impossível de ser reformado em um mundo em que o modelo e o próprio mundo não se distinguem (2006, p. 294).

Os reformadores surgiram com zelo revolucionário ou romântico. Muller (2006) destaca que há, nesse período, uma série de movimentos em prol da equidade social, com um forte impulso ao progressivismo. Este, na medida em que começou a se desenvolver, apresentou quatro importantes tendências: a dos *progressivistas administrativos*, a dos *progressivistas pedagógicos*, a dos *progressivistas educacionais* e a dos *reconstrucionistas sociais* (TYACK apud MULLER, 2006).

A primeira tendência, *progressivista administrativa*, procurava orientar as reformas com base nas ciências. A eficácia escolar, então, pautava-se na administração de desempenhos educacionais a partir de processos avaliativos. O método de Projetos idealizado por John Dewey e William Kilpatrick, focado na resolução de problemas, pode ser associado à segunda tendência, a *progressivista pedagógica*. Já a tendência *progressivista educacional* seria aquela representada por ativistas mais radicais, que propunham formas de atuar radicalmente centradas nas crianças e que fundaram escolas alternativas, como a Escola Summerhill, de A. S. Neill. Finalmente, os *reconstrucionistas sociais*, representados por aqueles do Teachers’ College, tentavam unir ao socialismo o progressivismo de Dewey.

Essas tendências compartilham uma preocupação com o desenvolvimento, sob a bandeira do que se passou a chamar de liberalismo/progressivismo. Como retrata Muller (2006), elas defendem um futuro que substitui o antigo sistema em todas as suas manifestações.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica passa a caracterizar-se como um saber técnico em virtude da visão cientificista da educação. Associados a ela, implantam-se centros de formação docente, expande-se a escola voltada para as classes populares e ocorre a crescente laicização do aparato escolar. Bujes (2004) considera que os saberes escolares, especialmente nos programas de formação de professores, a partir daí, “[...] serão investidos de um poder sem precedentes no sentido de governar seus subordinados, não apenas por sua autoridade moral, mas também pelo estatuto do saber pedagógico que detêm” (p. 52).

Portanto, interesses de diferentes grupos sociais tratam de impor e legitimar determinadas visões de mundo e de cultura (VARELA, 1996). Nesse sentido, o que significam as proclamações “em favor de uma escola ativa e criativa que respeite o desenvolvimento infantil e permita ao aluno ser livre e autônomo?” (Id., 1996, p. 92-93).

Na tentativa de problematizar essa questão, relacionada ao objeto deste estudo, passo a discutir, na seção a seguir, os ideais de liberdade manifestos nos discursos educacionais, que se afirmam como panaceia pedagógica para a formação de professores.

RUMO À APRENDIZAGEM

As orientações didáticas, até então voltadas à constituição de um indivíduo dócil e obediente, deslocam agora o seu interesse em direção a outro tipo de sujeito, autorregulado por seu próprio interesse e desejo. Volto a citar os apontamentos de Noguera-Ramírez (2008), ao tratar da *virada pedagógica*, ou seja, “[do] deslocamento da preocupação pela instrução, o ensino, a disciplina, para a ‘formação’, a ‘educação’” (p.11), uma vez que se referem a este novo tipo de sujeito, “[...] produto da ação individual para atingir a virtude, a moralidade, no marco das novas ideias de cidadania” (p.12). Segundo o autor, tal deslocamento pode ser percebido especialmente nas reflexões desenvolvidas nos textos de Rousseau e Kant⁵.

[...] enquanto o problema da didática esteve relacionado com a coação, com a imposição de uma ordem, com o controle minucioso do tempo, do espaço e das atividades escolares, o problema da pedagogia foi diferente: antes que coação, direção e heteronomia, tratou-se da liberdade e da autonomia (NOGUERA-RAMÍREZ, 2008, p.20).

Para Foucault (2008b), há uma sintonia entre variados discursos e a forma de organização política e econômica das sociedades, relacionada, na época, com o liberalismo, representado pela máxima:

[...] deixar as pessoas fazerem, as coisas passarem, as coisas andarem, *laisser-faire*, *laisser-passer* e *laisser-aller*, [que] quer dizer, essencial e fundamentalmente, fazer de maneira que a realidade se desenvolva e vá, siga seu caminho, de acordo com as leis, os princípios e os mecanismos que são os da realidade mesma (p.62-63).

Nos discursos pedagógicos, percebe-se o enfoque dado ao desenvolvimento das crianças, que consistiria em deixá-las seguir um caminho seu, pessoal, orientado por suas escolhas (mas, de algum modo, dirigido pela natureza). O Movimento da Escola Nova, por exemplo, desloca a criança para o eixo da reflexão educativa. As contribuições de Dewey,

⁵ Para uma interessante discussão sobre os textos de Kant e Rousseau e suas diferenciações, sugiro a leitura da Proposta de Tese de Doutorado de Noguera-Ramírez (2008), cf. referências bibliográficas.

Kilpatrick e Decroly, representantes desse Movimento, apresentam, apesar de suas diferenças, um aspecto em comum: a noção do interesse.

Trata-se, segundo o autor, do movimento da *virada psicopedagógica*, ocorrida entre os séculos XIX e XX, na qual é deslocada a preocupação da formação para a aprendizagem. Varela (1996) identifica essa passagem com as *pedagogias psicológicas*, que, configuradas a partir das pedagogias corretivas, intensificam a busca por uma cientificidade e uma série de outros traços, alguns dos quais discuto a seguir.

Há uma estreita relação entre os movimentos da *virada pedagógica* e *psicopedagógica* citados por Noguera-Ramírez (2008), ou, se quisermos, das *pedagogias corretivas* e das *psicológicas*, citadas por Varela (1996):

O que difere as pedagogias psicológicas das corretivas é a forma de controle exercido sobre os alunos, que, num enfoque psicológico, se esforça cada vez mais em ser menos visível. Se as pedagogias corretivas priorizavam a autodisciplina em contraposição à disciplina rígida das pedagogias disciplinares, agora as pedagogias psicológicas preocupam-se, sobretudo, em fortalecer ainda mais o controle interior (COUTINHO, 2008, p.49)

Ao pensarmos nesse deslocamento, podemos perceber as novas formas do exercício de poder que se esboçam no início do século XX com a mudança na produção de saberes e da subjetividade (VARELA, 1996). Exemplo disso é a funcionalidade da autorregulação em relação aos “interesses naturais” da criança. A aprendizagem dá-se mediante os resultados dos esforços e interesses das crianças; assim, tanto o sucesso quanto o fracasso são vistos como decorrentes de seu empenho. É este o novo sujeito: “ativo, interessado, desejoso, mas, sobretudo, um sujeito cuja característica será sua capacidade de aprender: o *Homo discens*, o homem que aprende e que aprende a aprender” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2008, p.32).

Nas pedagogias psicológicas, a “[...] criança foi mais vigiada e controlada muito mais do que nas ‘velhas pedagogias’, porque não apenas se requeriam dela as respostas corretas, mas também agora era necessário que mesmo seu verdadeiro mecanismo do desenvolvimento fosse controlado” (VARELA, 1996, p.99). Ainda segundo a autora, o respeito ao ritmo individual de cada aluno com base na sua “natureza natural”, constituiu uma tecnologia “que [o tornou] tanto mais [dependente] e [manipulável] quanto mais [liberado fosse]” (p.102).

É através dessas continuidades e rupturas nos modos de conceber o sujeito do processo pedagógico que a “sociedade de aprendizagem”, ou do *Homo discens*, como retrata Noguera-Ramírez (2008), vai ganhando posição privilegiada na ação educativa. Os Projetos de Trabalho, que atualmente são uma das estratégias mais preconizadas para a promoção do

desenvolvimento dos alunos, conforme a bibliografia analisada neste estudo, têm seus princípios ancorados nesta racionalidade: “[o] mais importante é o fato de que o ser humano adquire o hábito de aprender. Aprender a aprender” (DEWEY apud NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p.244).

E aqui volto a lembrar o que referi no início deste capítulo: “o enxame de tratados pedagógicos que alimentam a ficção da condição natural da escola” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.68), em que os Projetos de Trabalho, por exemplo, muitas vezes são tidos como algo novo e recente. No entanto, como pudemos perceber, eles têm uma história que já completou mais de um século, sendo concebidos a partir de mutações nos modos de pensar o sujeito, a sociedade, as relações sociais, o trabalho... “[...] produtos da contingência, modos de dizer inventados para resolver as urgências que a vida [impôs]” (BUJES, 2004, p. 61-62).

A análise que Foucault faz do papel do Estado na educação, ao longo da Modernidade, nos faz retornar à análise de Veiga (2002) sobre a escolarização como projeto de civilização. Se os processos de escolarização dos séculos XVI ao XVIII estiveram mais relacionados às formas de pedagogização que propriamente escolarização, isso se modifica no século XIX. Para a autora, a escola não estava mais restrita a um grupo social:

a grande revolução do século XIX foi exatamente a substituição da pedagogização das relações sociais pela escolarização; mais que tornar gestos e ações previsíveis, foi preciso indicar o caminho da produção da previsibilidade, não mais para um grupo restrito, cuja aprendizagem parecia estar concluída, mas para toda a sociedade (p.99).

Para Veiga (2002), a monopolização do saber pelo Estado ampliou os modelos de auto coerção e domínio para toda a população, legitimando e visibilizando uma nova configuração de poder, dando possibilidade a uma nova pedagogia, “[...] a processos de educação que [deveriam] se manifestar no interior do indivíduo, na descoberta de talentos, manifestações de potencialidades; enfim, que [deveriam] possibilitar a produção das condições de previsibilidade” (p.100).

Acredito que, diante de tal configuração, estão os professores em formação implicados em diferentes controles, diferentes discursos, muitas vezes naturalizados em um espaço de *ficção* e de certezas. Os Projetos são um desses discursos que me levam a voltar o olhar para as Pedagogias contemporâneas, a examinar como essa *máquina* ou *sociedade de aprender* está instituindo e fabricando novos sujeitos – alunos e professores que “[...] se transformam a si mesmos, transformam (diretamente) os sujeitos que tomam para si e (indiretamente) a sociedade” (VEIGA-NETO, 2008, p.147).

E, ao adentrar num espaço que vem constituindo determinadas formas de ser professor, trato de perceber como se articularam interesses e estratégias de poder com os discursos que se servem dos ideais liberais na produção da docência contemporânea. Penso ser produtivo pensar em como chegamos a conceber a relevância de determinados saberes na atividade docente, para depois contestá-los e até mesmo desconstruí-los, no sentido atribuído por Veiga-Neto (2007) de abrir outros espaços, espaços de liberdade, indagação e mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BUJES, Maria Isabel E. *Infância e Maquinarias*. (2001). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- BUJES, Maria Isabel E. Abrindo a Pedagogia a outros olhares. In: ZORZO, Cacilda Maria (org.). *Pedagogia em conexão*. Editora da Ulbra: Canoas, 2004.
- COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Original publicado em 1631).
- COUTINHO, Karyne Dias. *A emergência da Psicopedagogia no Brasil*. (2008). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- DEWEY, John. *Vida e Educação*. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, nov., 2001, p. 197-223.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: histórias da violência nas prisões*. 34. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da Educação: Estudos foucaultianos*. 5ª ed., Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Prefácio da 5ª edição. In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965, p.7-11.
- MULLER, Johan. Revisitando o progressivismo: Ethos, política, Pathos. In: GARCIA, Regina L.; MOREIRA, Flávio B. M. (orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 293-318.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infância e Poder: a conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica: 2006.
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *A invenção do “Homo educabilis”*. Da sociedade disciplinar para a sociedade da aprendizagem. (2008). Proposta de Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
- NÓVOA, António. *Evidentemente: Histórias da Educação*. Portugal: Edições ASA, 2005.
- POÇAS, Jaqueline de Menezes Rosa. *Projetos de Trabalho e Formação Docente: novos sujeitos, novas práticas de governamento*. (2010). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2010.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Original publicado em 1762).
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *A maquinaria escolar*. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.6, 1992, p. 68-96.

- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- VEIGA, Cynthia G. a escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, n.21, set./out./nov./dez., 2002, p. 90-103.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. (1996). Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda Maria (org.). *Pedagogia em conexão*. Editora da Ulbra: Canoas, 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Sísifo Revista de Ciência da Educação* - Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Lisboa, n.7, set/dez., 2008, p.141-150. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisi>> Acesso em: 29 jan. 2010.