

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

***DA ESCOLA DISCIPLINAR À PEDAGOGIA DO CONTROLE***

Campinas

2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

***DA ESCOLA DISCIPLINAR À PEDAGOGIA DO CONTROLE***

Autora: Maria Rita de Assis César

Orientadora: Profª. Dra. Ana Maria Faccioli Camargo

Este exemplar corresponde à redação final da tese  
defendida por **Maria Rita de Assis César**  
e aprovada pela Comissão Julgadora  
Data: 26.02.2004

Assinatura: \_\_\_\_\_

(Orientadora)

Comissão Julgadora

.....  
.....  
.....  
.....

2004

**Agradecimentos**

Gostaria de agradecer em primeiro lugar e de maneira muito especial a Ana Maria Faccioli Camargo, orientadora atenta e cuidadosa, que acima de tudo depositou sua confiança no meu trabalho, até mesmo nos momentos em que eu menos acreditei nele. Agradeço especialmente aos professores Dr. Joaquim Brasil Fontes, Dr. Marcos Villela Pereira, Dr. Leandro de Lajonquière e Dr. Wenceslao Machado de Oliveira pela leitura atenta e por terem aceito participar da Banca Examinadora. Agradeço novamente ao professor Joaquim e à Profa.Dra. Carmem Lúcia Soares pela participação na Banca de Qualificação. Agradeço também à Profa.Dra. Núria Perez de Lara, que me acolheu na Universidade de Barcelona, no Departamento de Didática e Organização, entre os anos de 2002-2003, oferecendo-me a possibilidade de um convívio intelectual intenso e muito frutífero. De Barcelona, agradeço aos professores Dra. Catherina Lloret, Dr. Jose Contreras, Dr. Jorge Larrosa, Dr. Santiago Lopes Petit, Dr. Fernando Placer e aos companheiros e amigos do campus do Vall d'Hebron: Mariel Ruiz, Rogério, Chiquinho, Delma. Um agradecimento muito especial para a minha querida amiga Patrícia Hermosilla, pelo carinho, amizade e pelas ótimas conversas sobre educação no Chile e no Brasil.

Agradeço aos colegas do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) pelo afastamento que me foi concedido para que eu desenvolvesse parte de minha pesquisa na Universidade de Barcelona. Agradeço também aos colegas de Departamento e da linha de pesquisa da pós-graduação em educação UFPR: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmit, Profa. Dra. Leilah Bufrem, Profa. Dra. Blanca Dias, Prof. Dr. Nilson Diniz, Profa. Eliane Precoma, Profa. Dra. Tânia Baibich, Profa. Suely Carta Cardoso, Prof. Altair Pivato e aos funcionários Celmar e Sr. José, pela atenção e cuidado. Agradeço também aos colegas do Departamento de Ciências Sociais da UFPR, o professor Adriano Nervo Codato e a professora Mirian Adelman. Agradeço aos meus alunos da graduação, em especial às turmas de Biologia e Letras do segundo semestre de 2003, pela compreensão e pelo aprendizado. Agradeço aos meus alunos do seminário Foucault do Mestrado, pelas discussões sempre frutíferas. Deixo o meu agradecimento mais especial à colega e amiga Profa. Dra. Tânia Braga Gracia, que sempre esteve por perto dando-me seu apoio.

Agradeço também aos professores da Unicamp: Profa. Dra. Ernesta Zamboni, Prof. Dr. Milton Almeida, Profa. Dra. Salma Tannus Muchail. Muitos agradecimentos aos funcionários da Secretaria da Pós, em especial à Nadir, pelo cuidado e atenção. Agradeço de maneira muito especial à professora e amiga Dra. Margareth Rago, do Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, pelas aventuras intelectuais e pelo carinho.

Agradeço aos amigos de Campinas, especialmente à Cláudia, Fátima, Tatá, Antônio e Nádia; e aos amigos de Curitiba: Juliana, D. Paula, Laura, Vilma e em especial à Sandra, por ter cuidado com tanto carinho da lili, naná, nina, juquinha e de tudo mais durante a minha viagem para a Espanha. Agradeço ainda à minha “equipe de apoio”: Dr. Segui, Mônica, Débora, Dr. Mário, Luciana, D. Maria, D. Ana. e Lucena. Agradeço também ao Dr. Marco Antônio Bessa, a Dra. Silvina Perez e a Dra. Luciana Pereira da Cunha. Sou muito grata pelo apoio da minha família: Pê, Chico, Marília, Marinho, Miryan e muito especialmente à minha mãe, D. Odette. Agradeço também à família do André, meu super companheiro dos últimos dezoito melhores anos da minha vida, especialmente ao Paulo e a Maria Helena.

*Dedico esta tese ao André,  
pela vida vivida a dois e pelo muito ainda por viver...*



----- *estou procurando, estou procurando.*  
*Estou tentando entender.*  
*Tentando dar a alguém o que vivi*  
*e não sei a quem,*  
*mas não quero ficar com o que vivi.*  
*Não sei o que fazer do que vivi,*  
*tenho medo dessa desorganização profunda.*  
*Não confio no que me aconteceu.*  
*Aconteceu-me alguma coisa que eu,*  
*pelo fato de não a saber como viver,*  
*vivi uma outra?*  
*(...)*  
*Se eu me confirmar e me considerar verdadeira,*  
*estarei perdida porque não saberei*  
*onde engastar meu modo de ser –*  
*se eu for adiante nas minhas visões fragmentárias,*  
*o mundo inteiro terá que se transformar*  
*para eu caber nele.*

Clarisse Lispector



**Resumo:**

Esse trabalho analisa o nascimento do discurso sobre a escola moderna, que se deu no final do século VIII, assim como também o esgotamento desse discurso na última década do século XX, tomando como referência conceitos inspirados no projeto genealógico de Michel Foucault. Essa tese parte de uma questão do presente, na medida em que a pergunta que orienta a investigação se refere a crise da escola no presente. Partindo da idéia da crise educacional contemporânea, esse trabalho recorre à análises já consagradas a respeito das instituições modernas, demonstrando a sua fragilidade intrínseca bem como a sua repercussão na instituição escolar. Para demonstrar a crise do próprio conceito de educação, a partir da crise da instituição escolar, são analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais, considerados como o texto fundamental da reforma educacional dos anos noventa no Brasil, pois constituem um sintoma das transformações do conceito de escola e educação institucional.



**Abstract:**

The present research investigates not only the birth of the modern discourse concerning the institution of the school, dated from the end of the XVIII century, but also the possibility of its death at the end of the XX century. Taking Michel Foucault's genealogical project as its main theoretical reference, the analysis inquires into the present by approaching the fundamental problem of the crisis of the school and of the whole modern educational institution. Departing from the idea of the crisis of the modern educational project, the research analyses some well known studies about the birth of modern institutions showing its intrinsic fragility from within, as well as its repercussions on the very institution of the modern school. In order to demonstrate both the crisis of the modern concept of education and of the school as a modern institution, we shall discuss at length the National Curricular Parameters (PCN), understood as the most fundamental document written during the time of the late 90's Brazilian Educational Reform. The PCNs are taken as the symptom of the changes suffered by the modern concept of the school and by the whole ideal of institutional education.



**Resumo:**

Esse trabalho analisa o nascimento do discurso sobre a escola moderna, que se deu no final do século VIII, assim como também o esgotamento desse discurso na última década do século XX, tomando como referência conceitos inspirados no projeto genealógico de Michel Foucault. Essa tese parte de uma questão do presente, na medida em que a pergunta que orienta a investigação se refere a crise da escola no presente. Partindo da idéia da crise educacional contemporânea, esse trabalho recorre à análises já consagradas a respeito das instituições modernas, demonstrando a sua fragilidade intrínseca bem como a sua repercussão na instituição escolar. Para demonstrar a crise do próprio conceito de educação, a partir da crise da instituição escolar, são analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais, considerados como o texto fundamental da reforma educacional dos anos noventa no Brasil, pois constituem um sintoma das transformações do conceito de escola e educação institucional.



**Abstract:**

The present research investigates not only the birth of the modern discourse concerning the institution of the school, dated from the end of the XVIII century, but also the possibility of its death at the end of the XX century. Taking Michel Foucault's genealogical project as its main theoretical reference, the analysis inquires into the present by approaching the fundamental problem of the crisis of the school and of the whole modern educational institution. Departing from the idea of the crisis of the modern educational project, the research analyses some well known studies about the birth of modern institutions showing its intrinsic fragility from within, as well as its repercussions on the very institution of the modern school. In order to demonstrate both the crisis of the modern concept of education and of the school as a modern institution, we shall discuss at length the National Curricular Parameters (PCN), understood as the most fundamental document written during the time of the late 90's Brazilian Educational Reform. The PCNs are taken as the symptom of the changes suffered by the modern concept of the school and by the whole ideal of institutional education.



## **Índice:**

Introdução	p. 1
Parte I: Traçando Caminhos	p. 7
Parte II: A escola Disciplinar	p. 41
Parte III: A pedagogia do Controle	p. 91
(In)finitas considerações	p. 161
Referências Bibliográficas	p. 167



## **Introdução:**

A tese geral desse trabalho está expressa no título, *Da educação disciplinar à pedagogia do controle*. A escolha desse título está relacionada a duas idéias, a idéia da disciplina, trabalhada por Michel Foucault especialmente nos seus trabalhos da fase genealógica, e a a idéia de controle, tal como trabalhada por Gilles Deleuze. A tese foucaultiana a respeito da disciplina revolucionou os estudos de educação nos anos oitenta e noventa, na medida em que introduziu uma forma de abordagem da escola que foi além do discurso crítico tradicionalmente realizado até então. Foucault, especialmente em sua obra *Vigiar e Punir*, inaugurou uma forma de investigação que parte do pressuposto da construção histórica dos objetos e sujeitos a serem investigados. Ao reconhecer a historicidade dos sujeitos e objetos, ele analisa as condições de possibilidade do seu aparecimento em determinada época, bem como as condições sob as quais tais sujeitos e objetos tendem ao desaparecimento. Nas análises de Foucault, a escola aparece como uma instituição que surgiu no final do século XVIII, em um momento em que houve transformações profundas na estrutura e na dinâmica de funcionamento do poder. A escola aparece como uma complexa estrutura direcionada para a disciplinarização dos corpos infantis. Vistas a partir desta perspectiva genealógica, a escola e a educação assumem contornos diferentes daqueles ressaltados nas análises críticas mais comuns, em que ambos são concebidos como estruturas universais e a-históricas, ou nas quais a escola é vista como um aparelho do estado, um sistema de reprodução utilizado pelo poder para perpetuar os valores da burguesia e os conhecimentos por ela valorizados. Analisar a escola do ponto de vista do poder disciplinador é tomá-la como uma instituição centrada na disciplina de corpos e mentes, significa compreendê-la como um objeto que surgiu em um determinado momento, funcionou segundo determinadas condições e que, como todo objeto histórico, tenderá a desaparecer. Para Foucault, os estudos genealógicos têm o objetivo de investigar as condições de aparecimento das instituições, dos seus sujeitos e dos conhecimentos produzidos a partir do encerramento do sujeito no interior da instituição.

Esse trabalho partiu de uma pergunta do presente sobre a escola, isto é, uma pergunta sobre o significado da escola no presente. Tendo em vista uma crise educacional sem

precedentes, interrogar sobre a função da escola parece ser fundamental para que se possa compreender a real natureza dessa crise, condição fundamental para a formulação de suas possíveis respostas. O grande desafio que se impõe à tarefa de compreensão da crise educacional do presente diz respeito ao fato de que tomar a escola como um conjunto de saberes e práticas orientados para a disciplinarização dos indivíduos implica fazer uma revisão completa dos discursos consagrados sobre a educação. Significa abordar a escola e o discurso educacional de um ponto de vista que já parte de um instrumental teórico pós-iluminista, que assume a morte do sujeito transcendental constituinte, a historicidade radical dos objetos e o descentramento da abordagem do pesquisador.

Desse modo, realizar uma genealogia da escola implica conceber toda e qualquer prática escolar em termos de um dispositivo disciplinador que engloba os currículos, a arquitetura escolar, as práticas pedagógicas, as sanções disciplinares, os exercícios, os exames, enfim, tudo aquilo que ocorre na escola de forma ordenada e planificada. Além dessas práticas disciplinares, a análise genealógica também se baseia na idéia de que o saber escolar é um saber escolarizado, isto é, todo o conhecimento transmitido no interior da instituição é um saber que passou por uma transformação, ou seja, por uma ordenação, classificação, distribuição, hierarquização e, por fim, por uma moralização. Ao moralizar os conhecimentos e as práticas educacionais, a instituição escolar assumiu para si um papel preponderante entre todas as instituições disciplinadoras, sobretudo porque, ao escolarizar o conceito de infância, ela se colocou como o *locus* exclusivo da aquisição de conhecimento e bons hábitos. Entretanto, na contemporaneidade aquilo que se nota é uma crise da escola e a grande queixa por parte dos educadores é a falta de disciplina dos alunos. A indisciplina, desde a invenção da escola, sempre foi tratada como uma matéria fundamental para o funcionamento daquela instituição disciplinar e todos os dispositivos pedagógicos sempre estiveram voltados para a sua correção. Ainda no século XVIII, na aurora da sociedade disciplinar, Kant já afirmava o verdadeiro papel da escola:

Enviem-se em primeiro lugar as crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranqüilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena. (...) a falta de disciplina é um mal pior que a falta de

cultura, pois essa pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina.<sup>1</sup>

Essa afirmação de Kant fornece todas as evidências sobre a função disciplinadora da escola disciplinar, essa escola que nasceu no final do século XVIII e que agora atravessa uma crise sem precedentes enquanto instituição disciplinar, como o atesta a queixa generalizada sobre o problema disciplinar por parte dos professores e educadores em geral. Nos últimos anos estamos presenciando uma transformação brutal na forma de organização escolar, no que diz respeito ao discurso oficial do Estado. Desde o início dos anos noventa houve uma série de reformas nas políticas públicas de educação em quase todos os países do globo. Essas reformas inauguram uma nova concepção de escola e de saber. As práticas e os discursos disciplinadores sobre a escola se transformaram, o espaço arquitetônico cerrado se abriu, os métodos de ensino estão deixando de ser disciplinadores e os exames já não possuem o mesmo sentido. Enfim, no discurso das reformas a escola se transformou radicalmente, e até mesmo a própria escolarização do conhecimento se transformou, pois o conhecimento perdeu o seu caráter solidificado e universal ao transformar-se em mera informação. A escola deixou de ser uma *instituição* e passou a ser uma *empresa*, o diretor é o seu gestor, as práticas pedagógicas se transformaram em projetos de investigação, e o sistema de aprovação/reprovação foi substituído pelos ciclos de aprendizagem. No ensino médio e fundamental os alunos ‘sabem’ mais que os professores porque têm acesso à informação, ao passo em que os professores não possuem mais a autonomia pedagógica que antes definia o seu papel, devendo estar em um processo contínuo de aprendizagem.

Para compreender as transformações que hoje estão ocorrendo na própria idéia de escola, no ensino e nos sujeitos escolares, esse trabalho parte da referência aos discursos fundadores da instituição escolar moderna disciplinar e tenta identificar a grande ruptura contemporânea inaugurada pela idéia de uma pedagogia do controle. O conceito de controle utilizado nesse trabalho foi inspirado nas reflexões de Gilles Deleuze que tratam justamente da transformação da sociedade disciplinar em sociedade do controle. Esse trabalho investiga os discursos fundadores da escola moderna disciplinar no Ocidente, bem como a sua aparição no

---

<sup>1</sup> Cf. KANT, E. *Reflexion sur l'Éducation*, Paris: Vrin, 1962; p. 71, *apud* VEIGA-NETO, A. “Tempos, espaços e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?” in CANDAU, V. M. (org.) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*, Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), RJ: DP&A, 2000; p. 9.

Brasil. Na sua última parte, ao tratar das reformas educacionais produzidas no Brasil ao longo dos anos 90, a investigação pretende decifrar as transformações discursivas produzidas por essa mutação. Ao analisar os documentos oficiais da reforma tendo em vista compreender a nova linguagem que já se reflete atualmente no imaginário escolar, a investigação pretende detectar as rupturas e as continuidades discursivas existentes em relação à escola disciplinar.

\*\*\*

Esse trabalho será composto de três partes principais, cada uma delas dividida em sub-itens. A *Primeira Parte*, intitulada *Traçando caminhos*, tem um caráter metodológico, pois aí são discutidos os principais conceitos utilizados em todo o trabalho. Essa é a parte que define os caminhos a serem traçados e justifica o porquê das escolhas metodológicas, explicitando a bibliografia empregada tanto para o procedimento da investigação quanto para a análise do material encontrado. Essa primeira parte traz uma visão panorâmica do trabalho e tenta demonstrar o funcionamento interno dos seus conceitos, justificando ainda a presença de cada um dos temas abordados.

A *Segunda Parte* faz uma análise dos conceitos foucaultianos relativos à invenção da instituição escolar, decompondo as idéias mais importantes para uma abordagem disciplinar da escola. Ao longo de seus sub-itens, também se mostra o nascimento das bases dos discursos e das práticas disciplinares na virada do século XVI para o XVII, mencionando aspectos da pedagogia jesuíta e certos personagens do humanismo renascentista, como Erasmus, Ramus e Vives, bem como enfocando ainda um personagem posterior, Comenius, o chamado ‘pai’ da pedagogia moderna. São referidas algumas práticas escolares na França, Bélgica, Espanha e Inglaterra, as quais introduziram elementos que as diferenciaram da pedagogia medieval, instaurando pouco a pouco a noção de ordem e disciplina como inerentes aos processos educacionais. A disciplinarização de corpos e saberes levou mais de duzentos anos para se institucionalizar e se instaurar como discurso e prática hegemônicos. Ao longo dessa etapa da pesquisa também serão descritos e analisados o processo de constituição e o funcionamento das instituições disciplinares a partir da obra de Foucault.

Ainda nessa mesma *Segunda Parte* encontra-se uma pequena análise da educação moderna e do seu aparecimento no Brasil, tomando como referência as concepções educacionais dos pioneiros da educação nova. Nesse momento será apresentada a tese do nascimento do discurso moderno na educação brasileira a partir das reformas implantadas pelo Governo Provisório em 1932, em consonância com o discurso dos pioneiros. Essa pequena análise pretende demonstrar o nascimento dos discursos modernizadores da educação brasileira e o texto do *Manifesto dos Pioneiros* é concebido como o *corpus* privilegiado da modernidade educacional do Brasil. Através da sua institucionalização pelo Governo Provisório, os próprios autores do *Manifesto* transformaram o discurso escolanovista no discurso inaugural da educação moderna disciplinar no Brasil. Além do *Manifesto dos Pioneiros*, são referidos também os textos da *Reforma Francisco Campos* e a *Carta Constitucional* de 34, todos eles tomados como narrativas oficiais desse processo de transformação. Nessa etapa do trabalho, o objetivo é compreender o nascimento do discurso moderno da educação no Brasil a fim de, posteriormente, confrontar as continuidades e rupturas que se instauram em relação a ele com o advento da reforma educacional dos anos noventa.

Na *Terceira Parte* do trabalho analisou-se o surgimento da pedagogia do controle no Brasil. O foco da discussão são as reformas educacionais dos anos 90 e o principal documento de referência são os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, avaliados em sua vinculação com a *Constituição* de 1988, a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, as *Diretrizes e Referências Nacionais* e o *Plano Nacional de Educação*. A leitura crítica dos *PCN* pôde desconstruir e questionar os principais conceitos mobilizados nessa narrativa educacional oficial, detectando o procedimento de reapropriação e esvaziamento dos significados política e historicamente estabelecidos de noções como ética, cidadania, participação, etc. A leitura dos *PCN* por meio do filtro conceitual deleuziano do ‘controle’ permitiu interpretá-los de maneira inovadora, transcendendo as análises tradicionais já conhecidas a respeito de seu significado educativo. Aquilo que se vislumbra é uma transformação social intensa que se deixa perceber na mudança da linguagem, dos processos de subjetivação e da estrutura de funcionamento institucional, que agora dá lugar ao conceito de empresa. Essa não é uma característica exclusiva da educação, mas atinge a todas as instituições disciplinares, como prisões, hospitais, quartéis, fábricas, família e igreja. Assim, a pergunta a ser feita sobre a função da

escola no mundo contemporâneo, isto é, na sociedade de controle, é se *as crianças ainda devem ir à escola?* Se a escola não é mais a instituição disciplinar por excelência e, conseqüentemente, não representa mais o lugar privilegiado da subjetivação de crianças e jovens, qual é então a função da escola no mundo contemporâneo? Se o *conhecimento* se transformou em *informação* e a escola não é o meio e o local privilegiados de busca da informação, o que farão as crianças na escola?

A análise aqui empreendida pretende ir além do universo da crítica tradicional em educação. Em sua breve conclusão, os conceitos de alteridade, hospedagem, desconstrução, diferença e autoridade feminina são apresentados na tentativa de apontar possíveis caminhos para uma prática educativa radical. A nova pergunta sobre a educação e a escola seria: *Como educar o Outro enquanto Outro?* Partindo da idéia da alteridade absoluta da criança em relação ao adulto, a educação será sempre (im)possível; em outras palavras, ela *somente* conterà um sopro de “possível” se o adulto experienciar a infância para acolhê-la e assim educá-la.

## Parte I: Traçando caminhos

*Nesse ponto só restava a Palomar apagar da mente  
os modelos e os modelos dos modelos.  
Completando também esse passo,  
eis que ele se depara com a realidade  
mal padronizável e não homogeneizável,  
formulando os seus “sins”,  
os seus “nãos”, os seus “mas”.  
Para fazer isto, é melhor  
que a mente permaneça desembaraçada,  
mobiada apenas com a memória  
de fragmentos de experiências e de princípios  
subentendidos e não demonstráveis.  
Não é uma linha de conduta de que se possa  
extrair satisfações especiais,  
mas é a única que lhe parece praticável.*

Ítalo Calvino

### Entre minas e mosaicos<sup>1</sup>

Esse trabalho é uma análise dos caminhos percorridos por dois discursos sobre a educação, o do nascimento da escola moderna e o do momento atual de ruptura em relação aos pressupostos que sustentam o discurso moderno, colocando em cheque a função da escola moderna na contemporaneidade. Desse modo, esse trabalho situa-se em uma “zona de conflito”, tanto por tratar de um tema polêmico, a universalidade da escola, como também

---

<sup>1</sup> Este subtítulo é a expressão mais exata da experiência que tive ao realizar este trabalho. Sua escolha se refere ao ambiente que marcou a construção desta tese, elaborada na sua maior parte na Espanha, na Universidade de Barcelona, entre 2002 e 2003. Essa tese foi marcada por tempos de guerra e pela ocupação do Iraque, inclusive por forças espanholas. O governo espanhol apoiou esta guerra, que massacrava a população iraquiana, dando as costas para 98% da opinião pública, que desde o princípio do conflito esteve contra toda e qualquer ação beligerante contra a população iraquiana. Este último e mais produtivo ano da elaboração do trabalho foi realizado entre as coisas mais belas e também as mais horríveis. As minas são os artefatos mais abomináveis da guerra, pois matam e mutilam inocentes de uma maneira vil, ao passo em que o mosaico, que na Espanha representa tão bem a mescla das culturas ocidental e oriental, é uma das expressões mais lindas, porque da precisa mistura de materiais e cores resultam formas inesperadas.

pelos caminhos percorridos para realizar esta análise.<sup>2</sup> Tanto o caminho percorrido como as interpretações dos achados procuram alojar-se em vários nichos de saber denominados disciplinas pedagógicas, que tentam represar os saberes sobre determinados assuntos relacionados à educação, como a história da educação, a filosofia da educação, a formação de professores e a didática, áreas criadas para organizar, conter e controlar os saberes e assim constituir os distintos campos do conhecimento educacional. Esse trabalho, entretanto, não se aprisiona em nenhum desses campos do conhecimento pedagógico pois, estando em diferentes áreas, visitando distintos locais de referência e utilizando variados instrumentos de análise, essa pesquisa se coloca nos interstícios de várias disciplinas das chamadas Ciências Humanas e das Ciências da Educação. Essa investigação busca conceitos em distintas áreas do conhecimento na tentativa de criar um espaço próprio de reflexão no campo da educação e, em particular, um campo ampliado de reflexão que diz respeito à formação de professores. Tendo em vista a variedade de conhecimentos necessários para formar professoras e professores, esta pesquisa procurou se localizar em distintos lugares do conhecimento na tentativa de oferecer uma reflexão sobre a educação enquanto uma ação humana que se dá entre humanos.

Partindo do caráter humano dos conhecimentos e da possibilidade de que qualquer pessoa tome parte no conhecimento produzido, Jacques Rancière descreveu a aventura de Joseph Jacotot, leitor de literatura francesa na Universidade de Louvain, em 1818, cuja tarefa fora a de ensinar latim sem saber a língua belga, a alunos que tampouco falavam o francês. Rancière analisa o método de ensino inventado por Joseph Jacotot, a “educação universal”, uma forma de ensinar sem que necessariamente se saiba o assunto e que depende da autonomia de quem aprende e daquele que ensina. Jacotot parte de um princípio que, como se verá, é contrário a todo discurso pedagógico moderno, pois diz respeito à possibilidade do ser humano aprender qualquer coisa, em qualquer momento da vida, e até mesmo sem ser ensinado. Para Jacotot, os indivíduos saberão que podem aprender porque é sempre uma mesma inteligência que atua em todas as produções da arte humana; assim, um homem sempre pode compreender a palavra de outro homem.<sup>3</sup> Segundo o princípio da autonomia de Jacotot,

---

<sup>2</sup> Vou utilizar a expressão “Zona de Conflito” para demarcar um espaço caótico, do ponto de vista dos saberes mais bem classificados, no qual eu escolhi me localizar para pensar a educação no presente. O vocabulário bélico presente nesta tese não tem nada que ver com caprichos metafóricos.

<sup>3</sup> Cf. RANCIÈRE, J. *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona: Laertes, 2003; p. 28.

quem aprende “aprenderá o que quiser, e talvez não aprenda nada.”<sup>4</sup> Para a educação moderna, entretanto, não poderá existir essa autonomia dos sujeitos em relação ao não aprender, pois a ausência do aprendizado é inexistente para este discurso educacional. Se a educação moderna incorporasse o princípio da ausência do aprendizado, os alicerces que compõem esse discurso ruiriam. Para Jacotot, no entanto, os problemas da aprendizagem não se referem ao método pedagógico, mas sim à decisão do sujeito em aprender.

Com efeito, ao analisar os discursos que inventaram a escola moderna e também aqueles discursos que, no mundo contemporâneo, anunciam as transformações sofridas pela instituição escolar nas últimas décadas, as quais poderão denunciar o seu fim, esse trabalho busca encontrar, nas tantas impossibilidades da educação, aquilo que existe de possível na ação educativa. Se a educação, por meio da sua história e por diversas razões, se constituiu em uma impossibilidade no mundo contemporâneo, por outro lado o aprendizado representa a ação mais evidente na história humana. A razão desse paradoxo talvez se encontre nos próprios princípios da educação escolarizada, os quais consideram a heteronomia dos sujeitos o substrato fundamental para a ação da aprendizagem, que deverá proceder de maneira universal levando em conta a necessidade de homogeneização dos sujeitos submetidos às disciplinas escolares. Entretanto, na tentativa de apagar as diferenças entre os indivíduos, a escola cria uma ficção que vem se mostrando insustentável, a falácia da igualdade, da tolerância e do respeito à diferença. O discurso escolar da igualdade, travestido de projeto pedagógico, reafirma os valores dominantes da sociedade na medida em que separa o Mesmo e o Outro, isto é, o aluno ideal e o aluno problema. Assim, o discurso da igualdade será sempre uma permissão dada pelo Mesmo para que o Outro seja incluído nas práticas institucionais e discursivas.<sup>5</sup> Na presente reflexão, a escola e o ensino, longe de serem um lugar do apagamento da diferença, têm de ser pensados enquanto uma ação realizada por mulheres e homens distintos, dirigindo-se a uma multiplicidade de sujeitos que necessitam ser olhados a partir da sua diferença. Por ser uma tarefa humana, a educação deve ser compreendida por meio de instrumentos que trazem consigo a marca da fragilidade e da incerteza, o que, do ponto de vista das ciências é, no mínimo desconcertante.

---

<sup>4</sup> Cf. RANCIÈRE, J. *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, op. cit., p.28.

<sup>5</sup> Cf. LARA, N. P. *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Alertes, 1998; p. 87.

A opção por este lugar frágil, inseguro e algumas vezes perigoso foi a primeira escolha realizada na trajetória dessa tese, refletindo justamente o lugar incerto que a educação ocupa enquanto um saber na constelação dos conhecimentos científicos. A partir do reconhecimento prévio de uma mesma fragilidade constitutiva que ronda as ciências humanas, o caminho escolhido por esse trabalho afasta-se de qualquer discussão sobre o estatuto científico a respeito destes saberes, bem como assume a sua fragilidade e incerteza, procurando, então, tirar proveito dessa localização conflituosa. Com efeito, as zonas de conflito dos conhecimentos, os locais de fronteira dos saberes marginais e os não-lugares dos “contra-saberes” representam hoje um *locus* privilegiado da produção do pensamento. A escolha de um lugar-outra é a escolha de um lugar marginal em relação à segurança das metanarrativas, isto é, as grandes narrativas teóricas que povoaram o discurso educacional fornecendo a segurança de uma análise previamente estabelecida pela racionalidade ocidental.<sup>6</sup> É sabido que a história da educação se confunde com a história do pensamento ilustrado e que a educação institucionalizada representa um mecanismo de instalação e difusão da razão, de maneira que a educação tem como um dos sentidos principais a produção da racionalidade. No entanto, esta mesma racionalidade que organizou o pensamento e a produção de conhecimento durante trezentos anos vem sendo colocada em cheque de forma mais incisiva nas últimas três décadas. Escolher lugares-outras para pensar não significa apenas o reconhecimento do esgotamento das alternativas teóricas mais tradicionais, ou o reconhecimento das consequências da racionalidade iluminista no campo político e social desde o período colonial. Assumir a atitude teórica da recusa do pensamento colonial, patriarcal, eurocêntrico e falocêntrico significa, principalmente, a tentativa de produzir referências teóricas independentes dos discursos do poder para que se inaugure mais um atalho de reflexão sobre a educação no mundo contemporâneo a partir da perspectiva da formação dos educadores e educadoras.

---

<sup>6</sup> Cf. SILVA, T. T. “O adeus às metanarrativas educacionais” in *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*, Petrópolis: Vozes, 1994; p. 256-7: “O golpe contra as metanarrativas é, portanto, um golpe contra o edifício teórico educacional, seja aquele tradicionalmente construído, seja o da teorização crítica. Parece que o abandono das metanarrativas é irreversível. As metanarrativas, em sua ambição universalizante, parecem ter falhado em fornecer explicações para os multifacetados e complexos processos sociais e políticos do mundo e da sociedade. A dependência em relação às metanarrativas políticas tem revelado uma tendência a produzir regimes totalitários e ditatoriais. O apego a certas metanarrativas tem servido apenas de justificação para que certos grupos conservem outros sob opressão.”

Sair em busca de um lugar-outra para pensar a educação não é uma novidade, pois mesmo o conhecimento mais tradicionalmente produzido já assume e reclama da chamada crise dos paradigmas que sustentaram a produção do conhecimento desde o século XVII. A busca de lugares singulares para a reflexão pedagógica representa um processo de abrir clareiras entre os diferentes conhecimentos produzidos, contaminando-os com saberes novos, com outros discursos e outras interpretações. Na medida em que o mundo contemporâneo se torna cada vez mais complexo e, ao mesmo tempo, cada vez mais fragmentado, crescem as dificuldades para a análise tanto dos novos como também dos velhos problemas que assolam a educação. Eles permanecem desafiadores para todos aqueles que tentam dar respostas às novas e velhas questões, e são especialmente perturbadores para os pesquisadores que insistem na utilização de um arsenal de conceitos ainda vinculados às grandes metanarrativas ocidentais. Um exemplo disso é a questão da disciplina, que se tornou uma das maiores obsessões por parte dos professores com relação aos problemas da aprendizagem e do bom funcionamento da escola. Entretanto, centrar o foco da reflexão pedagógica no problema da disciplina tornou-se uma atitude teórica extemporânea, pois o discurso disciplinar só se sustenta em uma instituição educativa orientada para a disciplina corporal, e a produção de subjetividade no mundo contemporâneo já não é mais disciplinar, criando-se assim um descompasso entre escola e mundo.<sup>7</sup>

As referências fundamentais que orientaram essa pesquisa são herdeiras de um movimento teórico mais amplo de crítica do pensamento moderno, considerado inadequado para pensar a educação no mundo contemporâneo. Entretanto, não se trata de uma recusa da racionalidade, mas sim de um movimento teórico que percebe a racionalidade e o discurso racional como produzidos por uma temporalidade específica e como corolário de um substrato epistemológico que não poderá ser universalizado. Também não se renuncia à ciência e ao conhecimento científico, mas compreende-se a ciência enquanto um discurso também produzido dentro de algumas condições de possibilidade e que possui limites para a interpretação das coisas do mundo. Assim, essa crítica dos paradigmas que orientam a modernidade significa uma sinalização para que sejam observados os limites do discurso científico e racional, compreendendo que a universalidade e a hegemonia deste discurso foi, e

---

<sup>7</sup> Cf. LAJONQUIÈRE, L. “A criança, sua (in)disciplina e a psicanálise” in GROUPE, J. *Indisciplina na escola – alternativas teóricas e práticas*, SP: Sumus Editorial, 1996; p. 30.

ainda é, uma força brutal contra a diferença. Autores como Michel Foucault, com seu projeto genealógico, e Jacques Derrida, com o conceito de desconstrução, são referências teóricas que abrem um leque de possibilidades para que o pensamento possa se localizar fora do discurso colonial, patriarcal e falocêntrico, realizando a crítica do eurocentrismo na produção do conhecimento.<sup>8</sup> Realizar investigações utilizando-se dos métodos de análise citados implica empreender uma reflexão sobre os diversos efeitos de poder produzidos pelo racionalismo científico, tendo em vista encontrar respostas para as desigualdades e injustiças exercidas pela mecânica dos poderes em nome da modernidade e da racionalidade. Reconhecer que vivemos em “zonas de conflito”, em tempos de insegurança, desconcerto e tristeza não pode significar o abandono da tarefa de educar. Assim, esse trabalho se coloca sob o signo da pergunta: qual o significado da educação no mundo contemporâneo?

A educação moderna nasceu como um processo de preparação dos sujeitos para um mundo que se organizava a partir de novos paradigmas de produção de riquezas e de saberes. Assim, a escolarização dos indivíduos e dos conhecimentos, definindo aquilo que seria importante transmitir, em que momento, de que maneira e para que público, foi imprescindível para o sucesso da modernização européia em termos da sua urbanização e industrialização. O crescimento das cidades trouxe novos desafios para a modernidade, que prontamente respondeu com políticas populacionais, dentre as quais a política educacional, que inventava artefatos, cada vez mais sofisticados, para que a educação fosse um sucesso na preparação dos sujeitos para o mundo moderno. Entretanto, a pergunta que não cala vem novamente perturbar o universo da educação: Qual é a função da educação hoje? A educação moderna tomou para si a tarefa de preparar e adaptar os sujeitos para o mundo do trabalho e da reprodução social, isto é, a reprodução da riqueza e da espécie, sempre no interior de medidas econômicas. Uso a palavra economia porque hoje todos os discursos e toda a produção do conhecimento está sempre delimitada pelo discurso economicista, que abarca e determina todas as áreas de produção de conhecimento e da ação política, como bem compreendeu Hannah Arendt.<sup>9</sup> Deste modo, educar, hoje, talvez seja propiciar um processo de desadaptação.

---

<sup>8</sup> Cf. DERRIDA, J. “Where a teaching body begins and How it Ends” in TRIFONAS, P.P. (ed.) *Revolutionary Pedagogies. Cultural, politics, instituting education and the discourse of theory*, RoutledgeFalmer: N.Y., 2000; p. 94. Cf. FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*, RJ: Graal, 1984, *passim*.

<sup>9</sup> Cf. ARENDT, H. *A Condição Humana*. SP: Forense Universitária, 1981. Veja-se também DUARTE, A. *o Pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt*. RJ: Paz e Terra, 2000.

Partindo da idéia da desadaptação, a educação prefigurada neste processo significa o reconhecimento e crítica dos processos totalizadores e de homogeneização que ocorrem na instituição escolar e, conseqüentemente, a busca de ações educativas que tenham como pressuposto a noção de alteridade: a educação deve ser tomada em termos de um compromisso radical para com o outro. Nessa via, a educação talvez ainda encontre um sentido no mundo contemporâneo enquanto um caminho que possa superar o processo da crítica tradicional, a qual ainda pertence a uma ordem iluminista das coisas.<sup>10</sup> O discurso crítico da educação, reconhecido como instância única da crítica à instituição educacional, possui uma história importante na constituição do discurso educacional contemporâneo. No entanto, ele não chegou a constituir um caminho para a construção de uma educação ‘outra’, distinta da educação patriarcal, a despeito do léxico crítico ter se tornado praticamente hegemônico dentro das instituições responsáveis pela formação de professores, difundindo-se em todo o campo educacional. São escassos os exemplos de uma ação crítica que tenha abalado os alicerces iluministas do discurso educacional clássico ou moderno. No universo educacional, uma ação ‘outra’ suporia o abandono de algumas máximas fundamentais que amalgamam as práticas pedagógicas escolares. O máximo que foi realizado foi a substituição dos totalitarismos pedagógicos: por exemplo, se a crítica dizia respeito aos pressupostos burgueses da escola, então a resposta se constituiria numa escola pensada a partir dos valores do proletariado. Entretanto, essa mudança de registro não significa uma ruptura intrínseca ao discurso educacional moderno, nem tampouco uma ruptura com as práticas educativas disciplinares.

---

<sup>10</sup> Luisa Muraro discute os limites da crítica a partir da própria idéia de crítica em Kant. Em sua obra, Muraro busca um lugar que ultrapasse a negatividade da crítica e realize uma operação produtiva do conhecimento por meio da experiência da relação materna, que, para ela, é simbolicamente uma relação de produção de sentido. Veja-se Muraro L. *El orden simbólico de la madre*, Madrid: horas y Horas, 1994; p 22-24: “A verdadeira positividade de Kant reluz no momento em que, depois de ter demonstrado que a metafísica como ciência não é possível, ou seja, que não é possível conhecer a verdadeira realidade de nada, nem a verdadeira existência de ninguém, se interrompe para fazer o elogio da metafísica. (...) Essa operação débil no plano especulativo tem sido de grande eficácia simbólica (...) Eficácia dada, eu sustento, pela capacidade de deter-se no curso de negações que não produzem afirmação, para dar lugar à afirmação do ser, que em Kant se forma do desejo de saber. (...) A crítica feminista não bastava para corrigir a minha desordem mental, por ser demasiado conforme à lógica, inadequada, da negação da negação.” Assim, para Muraro o discurso crítico não supera o discurso do patriarcado porque não possui uma instância produtiva; somente o reconhecimento de uma outra ordem, distinta da do patriarcado, e que ela chama de ordem simbólica materna, possibilita a criação de algo novo, distinto de tudo aquilo que existe.

O presente trabalho analisa velhos caminhos e tenta inventar alguns outros para que se possa pensar a educação e a relação ensino-aprendizagem a partir de lugares que transbordem as ações contidas nos paradigmas pedagógicos da modernidade. Além dos novos caminhos foram também escolhidas novas ferramentas de análise que, em sua própria constituição, já são uma crítica radical e uma recusa dos saberes estabelecidos. Essa investigação tenta alcançar alguns destinos sem ser teleológica e traça caminhos sem ser prescritiva, correndo sempre o risco da impossibilidade de se chegar a um lugar seguro, porque a segurança não favorece o pensamento. Além dos muitos obstáculos encontrados nesse caminho, pode ser que esse trabalho não encontre um lugar para se alojar na estante dos conhecimentos produzidos, pois a separação disciplinar mais tradicional não está adequada ao desenho não uniforme deste traçado. Com efeito, as disciplinas consagradas da investigação pedagógica e educacional estão rigorosamente definidas quanto aos seus objetos e/ou instrumentos de análise, separando e delimitando os campos do conhecimento e realizando a divisão entre produção científica e não científica. Além das regras e delimitações aplicadas para demarcar os diferentes campos de investigação, as disciplinas pedagógicas têm ainda uma outra preocupação, que consiste em alcançar os índices necessários de cientificidade estabelecidos pelos campos simbólicos da produção do conhecimento.

Ao contrário de tais preocupações, esse trabalho caminha nas bordas dos distintos saberes, na fronteira entre as disciplinas, buscando os atalhos, os caminhos noturnos e movediços, sem que possua um lugar preciso de chegada. Não se trata de propor um manual de condutas pedagógicas para futuros professores, nem de oferecer uma tábua de conteúdos necessários a serem adquiridos pelos professores, nem muito menos de estabelecer uma cartilha revolucionária. Esse trabalho tenta dialogar com os contra-poderes e propor um lugar-outra a partir do qual as perguntas educacionais sejam refeitas e as respostas estejam sempre sob suspeita, recordando que as certezas não existem e que é inútil buscá-las. Em suma, esse trabalho não tem em vista a formação de um tipo específico de sujeito, por não possuir a mais mínima idéia referente a uma educação ideal capaz de formar indivíduos ideais. Por tudo isso, trata-se de uma investigação realizada na “zona de conflito”, não podendo ser tomada como as pesquisas tradicionalmente denominadas de *Interdisciplinar*, *Multidisciplinar* ou *Transdisciplinar*, tal como elas vêm sendo descritas e inscritas nos novos panoramas discursivos da educação, sobretudo no discurso das reformas educacionais das últimas

décadas. No Brasil, o documento que compõe os *Parâmetros Curriculares Nacionais* é um exemplo desses novos discursos, os quais serão analisados na Parte III.<sup>11</sup>

A escolha pela denominação de “zona de conflito” para a localização desse trabalho é uma tentativa de evitar nomeações e filiações teóricas já previamente estabelecidas e legitimadas. Além disso, e mais particularmente, ela também foi escolhida para ressaltar o caráter agonístico dessa investigação, na tentativa de demonstrar que o processo educativo se dá sempre em uma relação e, conseqüentemente, em uma situação de conflito. Desse ponto de vista, os conceitos de *Interdisciplinaridade*, *Multidisciplinaridade* e *Transdisciplinaridade* não funcionam porque não trazem consigo a belicosidade necessária à transformação radical da educação, revestindo-se, nas narrativas oficiais, de uma semântica auto-explicativa e de uma positividade supostamente intrínseca, que somente requer dos educadores a busca de metodologias e tecnologias que possam aplicá-los. Por outro lado, o que importa é pensar qual o significado atribuído a estes conceitos, qual sua origem e a razão que orienta sua presença no discurso pedagógico atual, bem como as relações de poder envolvidas na sua escolha. Estes conceitos, tal como aparecem nas narrativas oficiais, resultam ser uma panacéia educativa que irá ‘curar’ desde a mais discreta indisciplina infantil até os problemas mais graves de política educacional. Todavia, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, tais conceitos se mostrarão desprovidos de significados educacionais genuínos, porque não são fruto de um debate sobre a origem de cada um deles e sobre o caráter problemático de sua concepção como ‘valores’ educacionais inquestionáveis.

Como acontece com estes e outros conceitos presentes na narrativa oficial, tais como os de cidadania, justiça, ética, entre outros, nos deparamos com conceitos esvaziados de significado, por serem desprovidos dos significados histórico-políticos que os constituíram. Na medida em que o emprego destes conceitos pela narrativa oficial apaga os significados inscritos nas lutas políticas importantes do campo social, o discurso pedagógico inspirado por eles não pode trazer consigo uma ação de transformação da instituição escolar. Antes, o que ocorre é a manutenção do funcionamento da mesma, pois uma transformação da escola somente poderá ocorrer se houver uma ruptura com a ordem disciplinar institucional. Assim, a

---

<sup>11</sup> Cf. BRASIL, M. E. C. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, Brasília: Ministério da Educação, 1999.

ruptura com a ordem escolar somente poderá acontecer a partir de um trabalho de politização dos conceitos presentes no discurso pedagógico e no imaginário educacional, ou seja, preenchendo-os com a história da sua gênese e das lutas que marcam a afirmação do seu significado. Somente assim o trabalho de formação de professoras/es poderá partir do exercício da dúvida sobre o significado dos conceitos empregados nos textos oficiais e nas instituições. A narrativa oficial realiza o oposto da operação da dúvida, esvaziando os conceitos de todo e qualquer significado histórico-político, apresentando uma narrativa prescritiva e pacificadora, em sinal da continuidade e da manutenção da ordem disciplinar. De maneira ainda mais perigosa, o emprego de tais conceitos pela narrativa oficial também expressa claramente uma tentativa de pacificação da diferença e de administração do conflito no âmbito da educação, sem que haja um confronto entre as muitas alteridades. Com efeito, esse processo de pacificação, relacionado à totalidade dos discursos hegemônicos e continuamente aplicado ao discurso escolar, encobre e dissipa as perguntas verdadeiras que poderiam trazer alguma diferença para o universo escolar.

A pesquisa busca levantar as costuras e ressaltar as diferentes texturas que compõem o discurso educacional oficial, isto é, trata-se de analisar os vários componentes que formam o discurso educacional hegemônico *no presente*. Em primeiro lugar, para o trabalho de análise do discurso pedagógico hegemônico é necessário explicitar as fontes nas quais foram encontradas as origens da hegemonia deste discurso. Uma das teses deste trabalho é a de que os discursos dos documentos oficiais do Governo são uma fonte importantíssima de produção de hegemonia discursiva. Assim, as principais fontes analisadas foram alguns documentos oficiais que, por sua amplitude e por terem sido bastante divulgados foram responsáveis pela conformação de conceitos fundamentais tanto para a prática educativa quanto para as pesquisas educacionais do presente. Como esse trabalho insere-se na área de formação de professores, a leitura particular da narrativa oficial, sobretudo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* que orientaram a última reforma educacional brasileira, pretendeu fornecer ferramentas para que educadoras e educadores possam realizar ‘outras’ leituras dos discursos político-pedagógicos, pondo em dúvida as suas verdades.

Procura-se, portanto, descosturar o tecido discursivo composto pelos documentos educacionais oficiais, sendo que este desfazer, desmontar ou desconstruir não constitui uma

ação de destruição, mesmo que nos deparemos continuamente com múltiplos obstáculos que constituem a “zona de conflito”. A desconstrução é primeiramente um desfazer daquilo que foi construído previamente, separando todas as partes que formam um sistema ordenado para que se possa compreender os mecanismos que compõem este sistema. O objetivo é exhibir os alicerces e tudo mais que esteja soterrado com eles, isto é, as lutas pelo poder, buscando reconstruir o sistema em outras bases.<sup>12</sup> O estado permanente de conflito que este trabalho tenta explicitar orientou toda a investigação, desde a elaboração das perguntas até a tentativa de respondê-las. Aquilo que se propõe mostrar aqui é uma pedagogia e um sistema educativo que, desde as suas origens na modernidade, tenta apagar as diferenças entre os sujeitos, sufocando o “diferente” e inventando a figura do “outro” como alguém a ser examinado, diagnosticado, classificado, hierarquizado, corrigido, disciplinado, educado e por fim docilizado. Por se tratar de uma reflexão sobre o ensino dirigida para a formação de professores, o desafio desse trabalho é o de fornecer ferramentas para que a relação ensino-aprendizagem seja analisada enquanto uma relação com a diferença. A alteridade é um elemento fundamental no processo educativo, ou, melhor dizendo, a diferença constitui-se na essência da educação, pois educar é educar o ‘outro’, e não transformar o Outro em Mesmo. Este ‘outro’ cujo corpo e alma a pedagogia tenta pacificar é a criança e o jovem, denominados historicamente de alunos, por meio da intervenção do adulto denominado como professor.<sup>13</sup> Este é o sujeito da educação, o outro que tem de ser educado e que, enquanto outro, é até certo ponto inacessível aos processos educacionais, ainda que a educação seja possível. Esta possibilidade depende de não se descartar ou suprimir o conflito na relação educativa, pois a relação de ensino-aprendizagem, ou professor/aluno, é sempre uma tentativa de diálogo com a alteridade.

Talvez seja correto dizer que a instituição escolar se organizou na tentativa de calar este encontro conflitivo entre sujeitos a partir do estabelecimento das disciplinas, tanto as disciplinas corporais como a separação sistemática do conhecimento em distintas áreas. Assim estabeleceram-se as normas, esquadriharam-se os espaços de aprendizado, organizou-se uma temporalidade especial para ensinar e aprender, criaram-se os exames. Também foram definidos os sujeitos da educação, isto é, aluno e professor, além de vários outros sujeitos

---

<sup>12</sup> Cf. DERRIDA, J. *apud* CAHEN, D. “Derrida and the question of education. A new space for philosophy” *in*: BIESTA, G. J. J.; EGÉA-KUCHNE, D. (orgs.) *Derrida & Education*, London/N.Y.: Routledge, 2002; p.13.

<sup>13</sup> Cf. NARODOWSKI, M. *Después de clase*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999; p. 42.

coadjuvantes da cena educativa, como inspetores, diretores, tutores, monitores, etc. Na medida em que a sociedade ocidental se especializou ou “evoluiu”, surgiram ainda inúmeras figuras como o psicólogo escolar, psicopedagogos, fonoaudiólogos escolares, fisioterapeutas educacionais, e podemos esperar por muitas outras figuras que não de ser inventadas em consonância com o aumento crescente das necessidades disciplinares. Também se criaram novas regras, novos espaços, novos instrumentos e novas tecnologias com o objetivo de ensinar e aprender melhor e de maneira mais rápida e eficiente. Não por acaso, se cria continuamente o novo em educação e os discursos pedagógicos estão sempre demandando infinitas reformas e modificações. Contudo, a despeito das mutações e novidades nas narrativas pedagógicas oficiais, também é certo que em quase três séculos de existência da instituição escolar muitos de seus dispositivos originários foram mantidos: a escola continua sendo a escola disciplinar e a pedagogia permanece sendo prescritiva por excelência.

### **Por uma genealogia dos discursos e práticas escolares**

Deixemos um pouco o conflito e passemos ao discurso pedagógico. Para analisar o discurso pedagógico é fundamental que se analisem também as práticas pedagógicas que ocorrem no interior da instituição escolar. A perspectiva foucaultiana compreende a constituição do discurso pedagógico e a instituição escolar como instâncias que não se separam no entendimento da constituição e funcionamento da escola. Desse modo, a análise do discurso escolar, para Foucault, representa uma investigação sobre os sujeitos pedagógicos e as instituições educativas. Todavia, o discurso e a instituição não são a mesma coisa: o discurso é o saber produzido no interior da instituição, sobre a instituição e seus sujeitos, ao passo em que a instituição, que é produto do discurso, representa substancialmente o local em que se efetuam os exercícios disciplinares. Apesar dessa diferença metodológica é importante ressaltar que o discurso e a prática institucional funcionam complementarmente, isto é, com as mesmas regras e os mesmos objetivos. As práticas discursivas e as práticas institucionais se complementam na criação e aplicação dos dispositivos disciplinares, tendo como objetivo a produção dos sujeitos por meio da disciplina. Em seus trabalhos arqueológicos, Michel Foucault introduziu uma forma distinta de fazer a história dos discursos, sujeitos e objetos, empreendendo uma análise de “práticas discursivas” relativas ao funcionamento dos discursos

na *produção* dos objetos e dos sujeitos. Posteriormente, em suas análises genealógicas, quando suas reflexões se voltaram para a discussão das relações entre saber e poder, ele acrescentou à investigação um outro elemento, a instituição, que foi denominada de “práticas não discursivas”. Assim, pode-se definir o método de trabalho genealógico como uma análise das práticas discursivas e não discursivas que conformam e produzem sujeitos e objetos. A análise de um discurso, de um sujeito ou de uma instituição, do ponto de vista dos conceitos desenvolvidos por Michel Foucault nos seus trabalhos genealógicos, não desvincula as dimensões discursiva, subjetiva e institucional porque elas não funcionam separadamente. Tratem os discursos. Para Jennifer Gore, uma análise foucaultiana do discurso deve centrar o foco mais no conteúdo deste do que no contexto semântico da linguagem:

Os discursos, no contexto de relações de poder específicas, historicamente constituídas, e invocando noções particulares de verdade, definem as ações e os eventos que são plausíveis, racionalizados ou justificados num dado campo. Portanto, ao fazer referência a discursos, minha intenção é assinalar uma preocupação não tanto com o que as palavras significam quanto com a forma como as palavras, conjuntos de sentenças e práticas relacionadas funcionam.<sup>14</sup>

Gore destaca a importância do *funcionamento* dos discursos e não os próprios discursos enquanto tais, diferentemente das análises estruturalistas mais clássicas. No caso da presente investigação, o foco de análise é a *narrativa pública oficial* na perspectiva do funcionamento desse discurso na produção de objetos, sujeitos, problemas e respostas, enfim, na produção do imaginário do universo educacional brasileiro. Cabe ainda ressaltar que a narrativa educacional não é composta de verdades relativas exclusivamente ao universo pedagógico, pois, ao analisá-la, nos deparamos frequentemente com o discurso da psicologia, em especial, o discurso da psicologia do desenvolvimento. A partir do final do século XIX, a pedagogia irá se apoiar na Psicologia do Desenvolvimento para que lhe seja atribuída o caráter de cientificidade, iniciando-se assim um processo de colonização da Educação e/ou Pedagogia que ainda hoje se pode sentir. Os primeiros movimentos de renovação da pedagogia, em especial o movimento da Escola Nova, serão fortemente marcados por referenciais da

---

<sup>14</sup> Cf. GORE, J. M. “Foucault e educação: fascinantes desafios” in SILVA T.T. *O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos*, Petrópolis: Vozes, 1994; p. 10.

psicologia infantil.<sup>15</sup> Em suma, para que o discurso pedagógico assuma o estatuto de um discurso cientificamente verdadeiro ele terá que absorver elementos que compõem o discurso da psicologia que, por sua vez, se apóia no discurso médico e matemático, entre outros. Ao considerar a ‘política da verdade’ na educação, Gore afirma:

Dito de forma breve, os discursos baseados na disciplina da Psicologia e vinculados a noções particulares de ciência têm sido mais prontamente aceitos que outros tipos de discursos; a razão científica tem sido o meio principal pelo qual esses discursos são sancionados; as técnicas empíricas têm tido primazia na produção da verdade; tem-se concedido um *status* profissional, científico e intelectual àqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdade. Discursos alternativos ou competidores, embora tendo que funcionar no contexto dessa política geral de verdade na educação, constroem suas próprias versões de verdade, suas próprias versões a respeito daquilo que conta, de quem está autorizado a falar. Isto é, eles também podem ser vistos como regimes de verdade.<sup>16</sup>

O pensamento pedagógico está fortemente orientado para um certo modo de pensar o sujeito. Em primeiro lugar, aquilo que está em jogo na educação é, citando J. Larrosa, “(...) uma “idéia de homem” e um projeto de “realização humana”, os quais fundamentam a compreensão da idéia de educação e o planejamento das práticas educativas. Em segundo lugar, também está em jogo a ocultação da própria pedagogia como uma operação de constituição, isto é, como produtora de pessoas, bem como a crença arraigada de que as práticas educativas são meras “‘mediadoras’ em que se dispõem dos ‘recursos’ para o ‘desenvolvimento’ dos indivíduos’.”<sup>17</sup> A diferença substancial existente entre uma investigação educativa mais corrente e outra um pouco mais marginal é que nas investigações mais consagradas se leva em consideração a transcendência do sujeito, o seu caráter a-histórico, pois ele surge nos discursos educacionais enquanto um dado natural. Todavia, no âmbito de uma genealogia educacional a própria constituição do sujeito tem de ser interrogada, sendo que ao analisar os discursos e as práticas educacionais se tem como ponto

---

<sup>15</sup> Para uma discussão mais aprofundada, veja-se: ROTH, L. *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München: Ehrenwirth, 1994; BEST, F.; DEBESSE, M.; DOTRENS, R.; LÉVÊQUE, R.; MIALARET, G. *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: oikos-tau, 1972 e COUSINET, R. *L'éducation nouvelle*, Genève: Delachaux & Niestlé, 1968: p. 162.

<sup>16</sup> Cf. GORE, J. M. “Foucault e educação: fascinantes desafios” in SILVA T.T. *O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos*, *op. cit.*; p. 10-11.

<sup>17</sup> Cf. LARROSA, J. “Tecnologias do eu e educação” in SILVA T.T. *O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos*, *op. cit.*:p. 37.

de partida um sujeito que é uma produção das práticas e discursos das diferentes instituições disciplinares.

Para que se possa interrogar o sujeito educacional, hoje, requer-se uma atenção muito especial para os discursos terapêuticos oriundos da psicologia clínica, pois mais uma vez encontramos a psicologia dando sustentação ao discurso pedagógico. O sujeito contemporâneo é o sujeito psicológico, isto é, um sujeito que se define por meio da sua psique e a educação deverá respeitar suas características psíquicas. Assim, o discurso pedagógico contemporâneo se depara com um paradoxo: por um lado, deseja a disciplina dos alunos porque estes atingiram um grau de liberdade incompatível com o ensino; por outro lado, a boa educação, hoje, deverá levar em conta as características psíquicas de cada aluno para que a disciplina não lhes traga sofrimento psíquico e, conseqüentemente, a perda total do processo educativo. Nota-se, principalmente nos últimos anos, uma estreita relação entre o discurso pedagógico e o terapêutico, na medida em que a pedagogia se torna cada vez mais preocupada com a transmissão de conteúdos que não são conteúdos tradicionais de ensino, mas sim, que substituem as disciplinas na medida que são importantes para uma formação moral dos indivíduos.<sup>18</sup> Nas palavras de Larrosa:

O discurso pedagógico e o discurso terapêutico estão hoje intimamente relacionados. As práticas pedagógicas, sobretudo quando não são estritamente de ensino, isto é, de transmissão de conhecimentos, ou de ‘conteúdos’ em sentido restrito, mostram importantes similitudes estruturais com as práticas terapêuticas. A educação se entende e se pratica cada vez mais como terapia, e a terapia se entende e se pratica cada vez mais como educação ou re-educação. E a antropologia contemporânea, ou melhor, o que hoje conta como antropologia, para além dos discursos sábios que se abrigam sob esse rótulo, na medida em que estabelece o que significa ser humano, não pode separar-se do modo como o dispositivo pedagógico/terapêutico define e constrói o que é ser uma pessoa formada e são (e, no mesmo movimento, define e constrói também o que é ser uma pessoa ainda não formada e insana).<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Podemos observar o número crescente de disciplinas que aparecem nas grades curriculares e que cada vez menos fazem parte do corpo disciplinar tradicional. São estas disciplinas a ‘filosofia para crianças’, a educação/orientação sexual, a ética enquanto uma disciplina curricular, entre outras. Ou então estes conhecimentos são abordados de maneira transversal, como aparece nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, aspecto que será posteriormente analisado em detalhe.

<sup>19</sup> Cf. LARROSA, J. “Tecnologias do eu e educação” in SILVA T.T. *O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos*, op. cit.; p. 40.

Nesse parágrafo Larrosa aponta ainda para os mecanismos de exclusão construídos por meio dos dispositivos que irão definir os padrões de educação e normalidade, isto é, de uma educação para a normalidade. Com efeito, para Foucault todos os dispositivos de construção de uma subjetividade normal estão engendrados em mecanismos de exclusão, visto que para descrever a normalidade aquilo que deverá ser ressaltado é a patologia. Para cada sujeito normal existe uma contrapartida patológica. Ainda segundo Larrosa:

Na perspectiva que conforma o sentido comum pedagógico e/ou terapêutico há, em primeiro lugar, um conjunto mais ou menos integrado de concepções do sujeito. Teríamos, primeiro, uma série de teorias sobre a natureza humana. Nessas teorias, as formas da relação da pessoa consigo mesma são construídas, ao mesmo tempo, descritiva e normativamente. As formas de relação da pessoa consigo mesma que, como universais antropológicos, caracterizam a pessoa humana, nos dizem o que é o sujeito são ou plenamente desenvolvido. Portanto, implícita ou explicitamente, as teorias sobre a natureza humana definem sua própria sombra: definem patologias e formas de imaturidade no mesmo movimento no qual a natureza humana, o que é o homem, funciona como um critério que deve ser a saúde ou a maturidade. A partir daí, as práticas pedagógicas e/ou terapêuticas podem tomar-se como lugares de mediação nos quais a pessoa simplesmente encontra os recursos para o pleno desenvolvimento de sua autoconsciência e sua autodeterminação, ou para a restauração de uma relação distorcida consigo mesma. As práticas pedagógicas e/ou terapêuticas seriam espaços institucionalizados onde a verdadeira natureza da pessoa humana - autoconsciente e dona de si mesma - pode desenvolver-se e/ou recuperar-se. Assim, o sentido pedagógico e/ou terapêutico produz um esvaziamento das práticas mesmas como lugares de constituição da subjetividade. Não deixa de ser paradoxal que o primeiro efeito da elaboração pedagógica e/ou terapêutica da autoconsciência e da autodeterminação consista em um ocultamento da pedagogia ou da terapia. Ambas aparecem como espaços de desenvolvimento ou de mediação, às vezes do conflito, mas nunca como espaços de produção. É como se as práticas pedagógicas e/ou terapêuticas fossem um mero espaço de possibilidades, um mero entorno favorável, delimitado e organizado para que as pessoas desenvolvam e/ou recuperem as formas de relação consigo mesmas que as caracterizam.<sup>20</sup>

Da perspectiva foucaultiana, pensar a educação do ponto de vista das práticas pedagógicas e dos discursos significa inserir ambos dentro de um conjunto de dispositivos

---

<sup>20</sup> Cf. LARROSA, J. “Tecnologias do eu e educação” in SILVA T.T. *O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos*, op. cit.; p. 43-44.

orientados para a produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto dos indivíduos, quanto do indivíduo consigo mesmo. Para Foucault, o sujeito pedagógico é produzido por meio dos procedimentos de objetivação metaforizados no panoptismo, entre os quais o exame tem uma posição privilegiada. O sujeito pedagógico será o resultado da articulação entre os discursos que o nomeiam e as práticas institucionalizadas que o capturam nas chamadas redes de seqüestro. Para Foucault, tanto os discursos que nomeiam como as práticas institucionais representam uma forma de exercício do poder que ocorre dentro de um período histórico específico, que ele denomina de sociedade disciplinar e que corresponde à modernidade. Nesse período histórico, os discursos que nomeiam e classificam os sujeitos são reconhecidos enquanto discursos verdadeiros por terem sido produzidos no interior das instituições de seqüestro por indivíduos devidamente autorizados para promulgar a verdade por meio de uma forma discursiva definida como discurso da ciência.<sup>21</sup>

O exame representa a etapa fundamental dentro desta engenharia de produção dos sujeitos, pois é por meio dele que se qualifica e se corrigem os resultados do processo disciplinar. O exame individualiza e identifica os indivíduos transformando-os em casos, sejam eles casos clínicos, jurídicos ou pedagógicos. Foucault traçou uma genealogia do exame, encontrando as suas origens na confissão. Essa é uma das teses fundamentais para o desenvolvimento do projeto disciplinar que Foucault desenvolveu em *História da Sexualidade I. A vontade de saber*. Para ele o homem ocidental é um ser ‘confessante’.<sup>22</sup> Em primeiro lugar, os sujeitos diziam de si nos confessionários, sendo este um espaço privilegiado da pedagogização tanto da alma como do corpo. A confissão, antes da modernidade, foi um meio importante de produção de subjetividade. Na modernidade o padre foi substituído pelo médico e depois pelo terapeuta. Em se tratando da escola, que captura um número de sujeitos muito mais amplo que os consultórios médicos e psiquiátricos, os professores e pedagogos realizam o exame por meio de técnicas específicas em que aquilo que está em jogo não é apenas o conhecimento, mas também o comportamento e a moral dos indivíduos. Assim, o exame na instituição escolar tem uma função disciplinadora e, em última instância, moralizadora. O professor ou o pedagogo se tornou o sujeito da escuta e a sala de aula transformou-se em espaço da confissão. Nas práticas pedagógicas contemporâneas de exame o que está em jogo

---

<sup>21</sup> Cf. LARROSA, J. “Tecnologias do eu e educação” in SILVA T.T. *O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos*, op. cit.; p. 52.

<sup>22</sup> Cf. FOUCAULT, M. *A História da Sexualidade I. A vontade de saber*, R.J.: Graal, 1984 (3ª. ed.); *passim*.

não é mais aquilo que o aluno adquiriu de maneira disciplinar, mas sim, aquilo que ele expõe de si. O exame se torna uma prática de exposição do eu, daquilo que se confessa de si. Atualmente, não importa mais se aquilo que é confessado é moral e correto, isto é, verdadeiro do ponto de vista disciplinar, mas sim, o que importa é o quanto esse indivíduo confessa: o ato de confessar passa a ser uma tomada de consciência. O que importa é o ato de assumir algo que foi feito, sem que haja necessidade de expiar o que se fez. Desse modo, o que se valoriza a partir de então deixa de ser o castigo pelo delito ou pelo ato de indisciplina; o que importa enquanto aprendizado moral é que o sujeito assuma publicamente o que fez: não por acaso proliferam agora as técnicas de entrevistas dos alunos como formas de avaliação dos mesmos. Antes de conferir-lhe uma nota é preciso conversar com o aluno para saber se ele assume o que fez e aprendeu ao longo do curso. Desse modo, nós passamos de uma sociedade de confessantes para uma sociedade de “assumidos”, pois assumir a culpa é mais importante do que se responsabilizar pela ação: temos aqui alguns indícios da passagem da sociedade disciplinar à sociedade de controle.<sup>23</sup>

A partir dessa transformação, os dispositivos pedagógicos atuam de maneira fundamental na construção e mediação da experiência de si. Estes dispositivos são complexos, variáveis e muitas vezes contraditórios. Para Larrosa: “Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo.”<sup>24</sup> Assim, as práticas pedagógicas serão sempre orientadas para a constituição ou para a transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se *controlam* a si mesmas. De um ponto de vista pragmático, isto é, de seu funcionamento, os dispositivos pedagógicos são os elementos constituidores da subjetividade dos indivíduos. Entretanto, em uma pesquisa genealógica deve-se também reconhecer o caráter contingencial e histórico de tais dispositivos. Desta maneira, os dispositivos pedagógicos oriundos da prática pedagógica e do discurso pedagógico podem ser reconhecidos não como universais, mas sim como um espaço de conflitos de interesses e estabelecimento de verdades contingentes. Assim, sempre que se trata de analisar as práticas e os discursos pedagógicos, deve-se tomá-los como uma realidade histórica e como um espaço de jogos de poder. Ainda segundo Larrosa:

---

<sup>23</sup> Essas questões serão melhor discutidas na Parte III do trabalho.

<sup>24</sup> Cf. LARROSA, J. “Tecnologias do eu e educação” in SILVA T.T. *O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos*, op. cit.; p. 57.

Dessa perspectiva, a pedagogia já não pode ser vista como um espaço neutro ou não problemático do desenvolvimento ou de mediação. Como um mero espaço de possibilidade para o desenvolvimento ou a melhoria do auto-conhecimento, da auto-estima, da autonomia, da auto-confiança, do auto-controle, da auto-regulação, etc., mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular.<sup>25</sup>

Do ponto de vista da investigação genealógica, portanto, sempre que discursos e práticas são analisados é importante ressaltar que aquilo que está em jogo é a produção de uma subjetividade pré-determinada pelas redes de poder. Tais redes poderão incluir o Estado, o mercado, os meios de comunicação ou qualquer outra entidade, grupo ou coletivo, porque tais entidades nunca atuam sozinhas na produção do sujeito. Como diz o próprio Foucault, os sujeitos são formados nas redes de poder e resistem a esses poderes de maneiras imprevisíveis. Assim, para que se possa pensar na produção da subjetividade pelo discurso escolar é importante ressaltar alguns aspectos decisivos do discurso. Nas palavras de Larrosa:

Isso pressupõe duas coisas: em primeiro lugar, que a subjetividade é o significado do discurso, algo prévio e independente do discurso do qual seria ao mesmo tempo a origem e a referência; em segundo lugar, que poderia haver, idealmente, uma competência plena, uma sinceridade absoluta e uma espontaneidade livre. Quer dizer, todo um ideal, facilmente pedagogizável, da transparência comunicativa.<sup>26</sup>

Em outros termos, para a pesquisa genealógica não é possível pensar um outro lugar distinto do da produção de subjetividade, um lugar em que a subjetividade pudesse aparecer livremente, um lugar da autenticidade absoluta. Este lugar não existe, pois isso pressuporia uma metafísica do sujeito e a genealogia é fundamentalmente o outro da metafísica. Para o genealogista não existe um lugar completamente fora das relações de poder, mas também não existe uma subjetividade exclusivamente produzida por estas relações. Nunca uma prática

---

<sup>25</sup> Cf. LARROSA, J. “Tecnologias do eu e educação” in SILVA T.T. *O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos*, op. cit.; p. 57.

<sup>26</sup> Cf. LARROSA, J. “Tecnologias do eu e educação” in SILVA T.T. *O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos*, op. cit.; p. 65.

educativa ‘crítica’ ou de resistência ao modelo tradicional ou disciplinar poderá ser vista como um espaço totalmente aberto em que o indivíduo desenvolva livremente o auto-conhecimento, a auto-estima e a sua autonomia. Com efeito, o espaço das práticas quase sempre representa um espaço delimitado que define previamente o significado possível para o auto-conhecimento, a auto-estima e a autonomia, implicando assim um esvaziamento de sentido de cada um destes estados de corpo ou alma. A homogeneização dos significados destes campos de relações consigo e com o outro por meio dos dispositivos disciplinares e das práticas pedagógicas conduz o sujeito a um estado contrário ao da autonomia, isto é, a um estado de falta de autonomia e liberdade e, conseqüentemente, de falta de responsabilidade, tanto em relação aos outros como em relação a si mesmo. Em outras palavras, o espaço de produção de subjetividade por meio das práticas pedagógicas é definido de forma normativa e singular, determinando um significado para o autoconhecimento, definindo o tipo de experiência de si que será produzida e a forma de produção dessa experiência; conseqüentemente, ela prescreve e predetermina os limites da autonomia do sujeito.

As ações que comumente compõem os dispositivos pedagógicos na contemporaneidade são o ver-se, o expressar-se e o narrar-se, demarcando ações que deverão ser adquiridas como ‘competências’ prioritárias pelos alunos no processo educativo. O aprendizado dessas ações é levado a cabo por práticas pedagógicas que vêm se tornando cada vez mais usuais na escola. Assim, as tecnologias pedagógicas aplicadas para a produção dos sujeitos não mais pertencem à ordem dos castigos, dos exercícios exaustivos, das provas ou dos exames humilhantes, mas sim, o que se pode notar de forma exponencial, ao aumento do recurso à autobiografia, à auto-avaliação, ao auto-exame e, inclusive, à auto-aprendizagem. Entretanto, essas práticas que conduzem os sujeitos de maneira aparentemente espontânea à aquisição de tais competências e habilidades são exercícios pré-definidos que levam os alunos a responder somente dentro dos limites da instituição.<sup>27</sup> Assim, o que se observa cada vez mais é uma condução das práticas pedagógicas para uma “educação moral” do sujeito; em outras

---

<sup>27</sup> Cf. LARROSA, J. “Tecnologias do eu e educação” in SILVA T.T. *O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos*, op. cit.; p.73: “O ver-se, o expressar-se e o narrar-se no domínio moral se constituem como atos jurídicos da consciência. Isto é, atos nos quais a relação da pessoa consigo mesma tem a forma geral do julgar-se.”

palavras, na crise da passagem da escola disciplinar à pedagogia do controle, educar continua a ter o significado de moralizar.<sup>28</sup>

O presente trabalho se constitui em uma tentativa de pensar o ‘possível’ da educação num contexto histórico em que educar passou a ser sinônimo não apenas de *disciplinar*, mas também de *controlar moralmente*. Não por acaso, hoje a principal queixa dos professores em todos os ciclos de aprendizagem se refere quase que de maneira unânime à falta de disciplina dos alunos. Se eles colocam a indisciplina como o principal problema educacional, isto significa que se mantém uma idéia de escola enquanto instituição disciplinar. Entretanto, um dos aspectos centrais da presente tese diz respeito à consideração de que os métodos disciplinares, assim como a arquitetura escolar, as formas de exame e os dispositivos pedagógicos disciplinares vêm se transformando rapidamente desde a última década, no sentido de redefinir o processo disciplinar por meio da introdução de mecanismos sutis de *controle*. Alguns exemplos dessa transformação são a aprovação automática, a avaliação continuada, a presença da tecnologia (câmaras e catracas eletrônicas, internet, etc.) no acompanhamento constante das atividades de ensino-aprendizagem, além da ênfase crescente no caráter virtual dessa mesma relação (ensino à distância, emprego dos computadores, etc.). Todas essas transformações recentes estão a ponto de decretar o fim da escola moderna tal como a conhecíamos desde longa data, aspecto a ser melhor discutido na Parte III da investigação.

Assim, podemos também dizer que a escola enquanto *locus* privilegiado da produção subjetiva e da reprodução do conhecimento possui data e local de nascimento, tendo sido inventada juntamente com um conjunto de dispositivos que possuíam a finalidade de criar uma subjetividade bastante específica, o sujeito moderno, isto é, o sujeito adulto, europeizado, do

---

<sup>28</sup> Cf. LARROSA, J. “Tecnologias do eu e educação” in SILVA T.T. *O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos, op. cit.*; p. 45-46: “Na literatura pedagógica contemporânea, as atividades de educação moral têm nomes como ‘clarificação de valores’, ‘atividades de auto-expressão’, ‘discussão de dilemas’, ‘estudos de caso’, ‘técnicas de auto-regulação’, etc. Sem dúvida, a educação moral tem a ver com elementos do domínio moral, com disposições ou atitudes, com normas e com valores, mas de uma forma muito particular. Não se trata de apresentar um conjunto de preceitos e normas de conduta que as crianças deveriam aprender e obedecer. Tampouco se trata de modelar disposições ou hábitos. Nem sequer de doutrinar uma série de valores. Uma vez que se trata de práticas centradas na aquisição, nelas não se ensina explicitamente nada. Entretanto, se aprendem muitas coisas. Na sua característica de práticas sem um texto específico ou, às vezes, com textos cuja única função é fazer falar, provocar e mediar a fala, consistem basicamente na produção e na regulação dos próprios textos das crianças. Por outro lado, é essencial à regulação dessas práticas a colocação em marcha de uma bateria interrogativa e de um conjunto de mecanismos para o controle do discurso.”

sexo masculino, heterossexual, casado e produtivo. Quando tomamos a escola não mais como um objeto natural, pode-se inclusive questionar a ‘naturalidade’ da afirmação de que *lugar de criança é na escola*, o que significava dizer que a escola era o *locus* exclusivo do aprender. Tomando muito cuidado para que esse tipo de questionamento não seja entendido no sentido de afirmar que o lugar da criança não seja a escola, pode-se então olhar para a escola como um objeto construído historicamente, um objeto transformável e mesmo passível de desaparecer tal como a conhecemos até agora: como se sabe, as políticas educativas neoliberais seguem o sentido da abolição da escola em seu caráter público e gratuito.<sup>29</sup>

### **As crianças ainda devem ir à escola?**<sup>30</sup>

Ao tentarmos responder a essa pergunta partindo da idéia de que ainda vivemos em uma sociedade de caráter disciplinar, então a resposta será afirmativa, diremos que o lugar ‘natural’ da criança é a escola. Entretanto, mais importante do que responder de maneira afirmativa ou negativa à pergunta é questionar a naturalização do processo de escolarização e da própria escola. Do ponto de vista histórico, se a pergunta for dirigida ao século XIX e à segunda metade do século XX, a resposta será obrigatoriamente afirmativa. Afinal, a escolarização representava a única forma universal e verdadeira de tratar com a infância e a juventude. Entretanto, se esta mesma pergunta fora dirigida aos últimos vinte anos, ela irá requerer uma análise mais minuciosa, e quiçá a pergunta tenha que ser refeita a partir de distintos pontos de vista. Assim, responder a esta pergunta no presente requer uma operação de desconstrução da própria pergunta. Novas perguntas deveriam se originar daquela primeira, tais como *Que escola? Quais crianças? Por que ir à escola?, Por que aprender na escola?* entre outras tantas que poderiam ser geradas no decorrer das respostas.

A escola tal como a compreendemos hoje é um projeto datado, pois constituiu-se no final do século XVIII. Aquilo que chamamos de “escola” representa uma invenção européia cuja história poderia ser traçada desde o calvinismo, dos reformadores renascentistas do século

---

<sup>29</sup> Cf. GENTILE, P. “O discurso da ‘qualidade’ como nova retórica conservadora no campo educacional” in GENTILE, P.; SILVA, T.T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994; p. 138.

<sup>30</sup> Este subtítulo foi extraído do título de uma artigo de VEIGA-NETO, A. “Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?” in CANDAU, V. M. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. RJ: DP&A, 2000; p. 9.

XVI, como *Erasmus* e *Petrus Ramus*, assim como também pela educação jesuíta.<sup>31</sup> No século XVII a obra de *Comenius* foi paradigmática no sentido de construir pela primeira vez um discurso em que as várias idéias e práticas pedagógicas do renascimento, as quais se encontravam de maneira pontual em algumas universidades e colégios espalhados pela Europa, fossem amalgamadas em um único discurso, que se tornou conhecido como o discurso inaugural da pedagogia moderna.<sup>32</sup> No entanto, a despeito de certos discursos e práticas educativas terem surgido já nos séculos XVI e XVII, tais como a idéia da seriação e da ordenação do saber, entre outras, a prática única e universal de escolarização do conhecimento teve início apenas em finais do século XVIII.<sup>33</sup> Isto significa dizer que a homogeneização dos artefatos disciplinares, tais como o currículo, o surgimento da arquitetura escolar, o método pedagógico, os exames e a idéia de uma formação específica para os professores fez com que a “instituição escolar”, exclusivamente desenhada para as atividades de ensinar e aprender, se tornasse hegemônica apenas na idade moderna.

Nenhum dos reformadores dedicados à constituição moderna do ensino e da pedagogia chegou a ver a escola que imaginavam e as suas idéias nunca foram colocadas em prática na totalidade. Foi somente a partir do final do século XVIII, com o nascimento dos Estados-nacionais europeus, que a educação e a escola nasceram como uma preocupação de Estado. Foi apenas a partir do final do século XVIII e, principalmente, a partir do século XIX, que as escolas, as classes de alunos, as universidades, os colégios, enfim, todos estes locais da aprendizagem, nasceram com as características institucionais de locais controlados pelo Estado, com políticas específicas de formação da população. Em fins do século XVIII apareceram de maneira mais hegemônica os discursos que conformaram a modernidade europeia, e entre estes se encontra o discurso pedagógico moderno. As transformações que deram origem às instituições disciplinares foram o resultado de mudanças sofridas na dinâmica de exercício do poder e das formas de governo. Tratou-se de uma mudança no caráter do poder e na forma de seu exercício, pois este passou a estar relacionado com o surgimento das instituições de maneira geral, assim como também esteve relacionado com o surgimento da própria idéia de população. Essa breve reconstituição histórica tem o sentido de

---

<sup>31</sup> Cf. HAMILTON, D. “Orígenes de los términos educativos ‘clase’ y ‘currículum’ ” in *Revista de Educación*, n. 295, mayo/agosto, 1991.

<sup>32</sup> Cf. NARODOWSKI, M. *Comenius e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001; p. 14.

<sup>33</sup> Cf. FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*, Petrópolis: Vozes, 1984.

indicar que objetos de investigação diferenciados não pertencem apenas a tempos distintos, mas são objetos completamente distintos, para os quais somente será possível fazer perguntas distintas. Por exemplo, não se pode perguntar sobre a disciplina dos alunos na escola europeia da idade média, porque a disciplina escolar foi inventada somente no século XVIII, e nem sequer aquele que aprendia então poderia ser chamado de aluno, porque esta denominação traz consigo uma quantidade inimaginável de inventos e conceituações históricas como, por exemplo, a invenção da infância.<sup>34</sup> Em outras palavras, não se pode tratar a escola e a educação como se fossem objetos que sempre existiram, resistiram e evoluíram através dos tempos. Tratar a escola e a educação como objeto trans-histórico implica incorrer em um grave problema de anacronismo histórico, conduzindo o pesquisador a obter respostas inúteis para problemas fundamentais. Portanto, para iniciar uma análise do discurso educacional faz-se necessário recorrer a uma história da educação; entretanto, trata-se da busca de uma história muito singular, uma história que está relacionada diretamente com o presente, porque as nossas perguntas vêm do presente. Por isso realizamos uma história genealógica dos discursos pedagógicos, das instituições e das condições de possibilidade do surgimento de determinados objetos e problemas. Tudo isso equivale a afirmar que o trabalho de investigação partiu do pressuposto de que a “escola”, enquanto um objeto a-histórico e universal, não existe.

Ao recorrer a uma ‘história da educação’ não pretendi realizar uma reconstrução dos eventos por meio da análise de fatos e documentos, tendo em vista elucidar sua verdade ou para que o passado fosse re-significado: o problema não reside no passado, mas se encontra no presente. Também não tentei fazer uma história daquilo que, em virtude de um esquecimento seletivo, ainda não veio à luz da história. Por outro lado, o que procurei realizar foi uma leitura dos diferentes discursos oficiais, já bastante conhecidos e reconhecidos pela pesquisa educacional brasileira, tais como documentos, leis, propostas e projetos já aplicados, os quais definiram os contornos do ensinar e do aprender no Brasil do século 20. Tais documentos são lidos por meio de um ‘microscópio’ conceitual que permite ver problemas mais simples, muitas vezes já esquecidos, ou mesmo problemas ainda não observados.<sup>35</sup> Esse ‘microscópio’ permite elaborar perguntas mais simples do que aquelas mais clássicas do pensamento educacional, perguntas que vão em busca das condições de possibilidade do

---

<sup>34</sup> Cf. ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. RJ: Guanabara, 1978, *passim*.

<sup>35</sup> Cf. LEBRUN, G. “O Microscópio de Foucault” in LEBRUN, G. *Passeios ao Léu*, SP: Brasiliense, 1986; p. 77.

surgimento dos discursos sobre e para a educação. Em vez de realizar a clássica pergunta a respeito de como ensinar, pergunta fundamental para a Didática clássica, procuro perguntar, porque ensinar? Porque a escola é o lugar do aprender? Porque o Estado define aquilo que se deve ensinar e aprender? Ou ainda, porque a escola se encontra em crise? É a escola que está em crise? Por que tantas reformas no ensino brasileiro? Por que a escola e o ensino necessitam de tantas reformas? Ao que parece, de cada uma dessas perguntas poderia ser derivado um novo trabalho de investigação. Aqui elas são aglutinadas para que se possa pensar a “educação” e a sua “crise” como um tema do presente instaurando perguntas que, talvez, não possuam respostas definitivas, mas que, ao menos, nos colocam em um movimento de pensamento criativo. Com esse trabalho, procuro encontrar os elementos que compõem a matriz geradora de tais perguntas e com isso realizar um trabalho de desconstrução e recomposição dos elementos que vão se amalgamando para formar essa atividade chamada educação.

Os marcos teóricos dessa investigação sobre o nascimento e morte da escola e da pedagogia modernas, assim como a respeito dos conceitos fundamentais para a construção e interpretação dos problemas educacionais, requerem uma maneira bastante específica de abordar os problemas. Alguns conceitos fundamentais da genealogia de Michel Foucault, tais como os de sociedade disciplinar, instituição disciplinar, disciplina, dispositivo de controle e normalização constituem as bases sobre as quais está assentado o trabalho. Conceitos de autores profundamente relacionados com o trabalho de M. Foucault, como Gilles Deleuze e seu conceito de “sociedade de controle”, também são fundamentais para uma melhor compreensão do presente e das últimas reformas pelas quais vem passando a instituição escolar.<sup>36</sup> Eles demarcam o descompasso entre um novo discurso pedagógico adotado pelas recentes reformas educacionais nacionais dos anos 90 e o discurso hegemônico que ainda emana da instituição educacional moderna.

### **O microscópio de Foucault**

O caminho escolhido para a realização desta investigação foi o da história genealógica. A pesquisa genealógica criada por Michel Foucault como método ou maneira de proceder em

---

<sup>36</sup> Cf. DELEUZE, G. *Cobersações*, RJ: Editora 34, 1996.

uma pesquisa histórica parte de uma questão do presente e, portanto, implica “fazer a história do presente”.<sup>37</sup> Nos próprios trabalhos de Foucault, tal questão seria o porquê de certas definições que aos nossos olhos parecem ser definições inquestionáveis, porque representantes de verdades a-históricas. Entre as muitas perguntas realizadas por Foucault encontram-se aquelas relativas ao porque da loucura ter sido definida como doença mental, a razão pela qual a prisão se tornou uma forma exclusiva de punição, etc. Foucault inaugurou uma história do presente porque a pergunta proferida ao passado tem como objetivo obter respostas para questionamentos do presente. A pesquisa genealógica significa analisar os problemas a partir de uma situação do presente, considerando que o presente “(...) é uma herança, é o resultado de transformações que temos que reconstruir para verificar o que existe de inédito na atualidade”.<sup>38</sup> Ao pensar as possibilidades e os limites da pesquisa genealógica para Foucault alguns pressupostos são muito importantes, tais como a escolha do objeto ou do problema e a datação deste problema, pois os objetos investigados possuem data de nascimento e de morte. Dito de outra maneira, uma problematização se origina em um dado momento da história e se desenvolve em seu decurso, mas ela não se repete, se transforma. No entanto, mesmo se o presente é o objeto último da investigação, a busca no passado não significa uma tentativa de prever as dificuldades do tempo presente ou de compreender o presente tendo em vista as razões do passado: em outras palavras, o presente para Foucault traz consigo *continuidades*, *descontinuidades* e *rupturas* em relação ao passado. No presente há um tanto de passado, mas o passado não representa um lugar fixo ou um objeto preservado em um “baú de prata”, de tal modo que ao se encontrar as chaves corretas poder-se-ia abri-lo e descobrir verdades até então desconhecidas. O tempo de Foucault é o agora, o passado não é nem lugar da saudade nem lugar da nostalgia de um tempo bem vivido, nem constitui um tempo mais difícil a ser superado pelo progresso do presente. Passado e presente representam falas e ações que continuam ou que foram rompidos, e para Foucault o importante é encontrar essas continuidades e descontinuidades. Uma outra questão importante para a investigação genealógica se refere à escolha dos problemas do presente, sendo fundamental definir qual é o tipo de pergunta que se faz aos ‘objetos’. A pergunta genealógica é uma pergunta muito particular. Como o afirma Castel:

---

<sup>37</sup> Cf. CASTEL, R. “Presente y genealogia del presente. Pensar el cambio de una forma no evolucionista” in *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, n. 47, 2001; p. 67.

<sup>38</sup> Cf. CASTEL. “Presente y genealogia del presente. Pensar el cambio de una forma no evolucionista” in *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, op. cit., p. 69.

O problema de se realizar uma história do presente consiste nas escolhas. A aproximação genealógica se enfrenta com duas dificuldades enormes. É necessário, em primeiro lugar, escolher quando começa o problema, porque o problema de que queremos fazer a genealogia não é eterno. Há, portanto, um problema de datação, um problema de início. (...) Então, se o presente não é somente o contemporâneo, é necessário fazer uma história do presente, quer dizer, reativar a carga de passado que está presente no presente. É preciso, portanto, fazer algo como uma genealogia do presente, ou uma problematização histórica das questões atuais.<sup>39</sup>

Outra advertência importante ressaltada por R. Castel em relação à pesquisa genealógica é o cuidado que se deve ter para selecionar os dados e as fontes. Ele menciona o respeito pelo trabalho do historiador que, por meio das técnicas de arquivo, recolhem e organizam os documentos que serão analisados pelo genealogista. No sentido de justificar o uso genealógico da história por não historiadores, alertando para os cuidados que deverão ser tomados, Castel penetra na discussão sobre os espaços da pesquisa das distintas áreas do conhecimento. Ao mostrar que na realização da investigação genealógica todos corremos riscos, Castel argumenta que os genealogistas não historiadores correm, além dos riscos que todos correm, também o risco de utilizar mal as fontes históricas e o risco de ter suas teses refutadas pelos historiadores. O genealogista não historiador deverá assumir todos estes riscos porque a genealogia traz consigo uma carga crítica que descompartmentaliza os espaços definidos da produção do conhecimento, no sentido de que oferece um espaço múltiplo em que vários discursos e vários saberes serão mobilizados na investigação. Segundo Castel:

Uma construção genealógica deve repousar sobre o respeito absoluto pelos dados históricos tal e como são elaborados pelos historiadores. Neste sentido, é refutável pelo conhecimento histórico, já que não se vê em nome de que legitimidade um não historiador poderia pretender dizer mais sobre o passado (quando, em geral, sabe menos). Ao contrário, [o genealogista não historiador] pode permitir-se reordenar o material histórico em função da lista de questões atuais que leva até o passado, construindo assim outro relato com as mesmas peças.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Cf. CASTEL, R. "Presente y genealogia del presente. Pensar el cambio de una forma no evolucionista" in *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, op. cit., p. 70.

<sup>40</sup> Cf. CASTEL, R. "Presente y genealogia del presente. Pensar el cambio de una forma no evolucionista" in *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, op. cit., p. 73.

No caso da presente investigação aquilo que se questiona é o sentido da educação na contemporaneidade e, mais precisamente, a crise da educação contemporânea e suas derivações para as incertezas a respeito dos novos sujeitos do ensinar e do aprender frente à Reforma Educacional recém-realizada no Brasil dos anos 90. Nesse trabalho foram mobilizados alguns conceitos que determinaram não só a forma de interpretação dos dados da pesquisa, como também, e principalmente, a escolha dos problemas e o modo de tratá-los. Na medida em que essa pesquisa se propõe a realizar uma investigação genealógica, a análise será iniciada pela constituição da escola moderna brasileira, a partir de sua construção histórico-discursiva. O que se pretende é negar a existência de uma escola que evolui ou se modifica através do tempo, afirmando que a escola moderna é um objeto único e localizado no tempo e no espaço. Dito de outra maneira, a escola moderna é um objeto que nasce e morre em um tempo e uma geografia determinados, a modernidade ocidental. Trata-se aqui, portanto, de realizar uma história que se centra em discursos e práticas institucionais que constituem sujeitos.

Atentar para a construção histórico-discursiva dos ‘objetos’ significa fugir à tendência ‘reificante’ segundo a qual eles já estariam dados de antemão e desde sempre, segundo características imutáveis. A possibilidade de se instalar em lugares teóricos inusitados e de lançar uma nova luz sobre o tema investigado depende de que não se perca de vista a constituição histórica do conjunto de práticas e discursos investigados no momento mesmo em que eles se transformam em ‘problemas’.<sup>41</sup> Na medida em que apenas raramente a escola foi analisada em termos de sua constituição histórico-discursiva, salvo por alguns poucos pesquisadores foucaultianos espalhados pelo mundo,<sup>42</sup> as pesquisas sobre os temas relacionados à educação permanecem ainda imersas no essencialismo do discurso das ciências

---

<sup>41</sup> Foi exatamente isso o que fez Foucault em relação ao nascimento do ‘problema’ homossexual, inexistente antes do século XIX: “Esta nova caça às sexualidades periféricas provocou a *incorporação das perversões* e nova *especificação dos indivíduos*. A sodomia - a dos antigos direitos civil ou canônico - era um tipo de ato interdito e o autor não passava de seu sujeito jurídico. O homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. (...) É necessário não esquecer que a categoria psicológica, psiquiátrica e médica da homossexualidade constituiu-se no dia em que foi caracterizada - o famoso artigo de Westphal em 1870, sobre as “sensações sexuais contrárias” pode servir de data natalícia - menos como um tipo de relações sexuais do que como uma certa qualidade da sensibilidade sexual, uma certa maneira de inverter, em si mesmo, o masculino e o feminino.” Veja-se: FOUCAULT, M. *História da Sexualidade - A vontade de Saber*, *op. cit.*, p. 43.

<sup>42</sup> As referências às análises foucaultianas em educação se encontram dispersas ao longo da presente investigação.

psicológicas e estatísticas, associadas aos referenciais mais clássicos das Ciências Humanas. Tais análises reproduzem inúmeras vezes um modelo normatizador ou, no máximo, elaboram uma crítica a partir de um lugar externo à educação e que versa *sobre a educação*, sem se aproximarem *do ensino* e da *relação ensino-aprendizagem*. O mais das vezes tais análises apresentam um caráter totalizante quando elaboram seus saberes sobre tais figuras. Bem entendido, não se trata aqui de produzir um novo discurso sobre a educação, mas de compreender exatamente a constituição da escola e de seus sujeitos como ‘objeto’ de investigação nos discursos científicos oficiais sobre a educação. Como bem o afirmou Paul Veyne, a metodologia de pesquisa empregada por Foucault não visa revelar:

(...) um discurso misterioso, diferente daquele que nós temos ouvido: unicamente ele nos convida a observarmos, com exatidão, o que assim é dito. Ora, essa observação prova que a zona do que é dito apresenta preconceitos, reticências, saliências e reentrâncias inesperadas de que os locutores não estão, de maneira nenhuma, conscientes. (...) Longe de nos convidar a julgar as coisas a partir das palavras, Foucault mostra, pelo contrário, que as palavras nos enganam, que nos fazem acreditar na existência de coisas, de objetos naturais(...).<sup>43</sup>

A perspectiva genealógica nega justamente o que as demais abordagens sobre a educação pressupõem, isto é, a existência da figura *do educar*, como se se tratasse sempre do mesmo ‘objeto’ quer na Grécia e na Roma antigas, na Idade Média cristã, no século dezanove ou no século vinte. Não se trata de relativizar as diversas formas históricas de abordagem, mas de analisar e questionar o conjunto de práticas e discursos que instituíram a figura da escola como local exclusivo da educação de crianças e jovens, espaço institucional que não existiu desde sempre, mas surgiu apenas em fins do século XVIII. Realizar uma genealogia da escola consiste em identificar os saberes que se entrecruzaram com determinadas práticas institucionais, delimitando redes de saber-poder que produzem um objeto a ser investigado. Ou, para retomar ainda uma vez as formulações de Veyne, negar o caráter supostamente natural do objeto significa assumir que “não há, através do tempo, evolução ou modificação de um mesmo objeto que brotasse sempre no mesmo lugar.”<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Cf. VEYNE, P. *Como se escreve a História. Foucault revoluciona a História*. Brasília: Editora da UNB, 1982; p. 160.

<sup>44</sup> Cf. VEYNE, P. *Como se escreve a História. Foucault revoluciona a História, op. cit.*, p. 172.

A pesquisa busca estabelecer uma breve história de um saber específico, produzido em uma determinada época, e que foi reconhecido e qualificado como verdadeiro em sua positividade. Simultaneamente, também se analisa o espaço de interrelações entre práticas discursivas e práticas não discursivas, isto é, as instituições e as relações de poder que tornaram possível um certo conjunto de saberes.<sup>45</sup> Foi tendo em vista esse contexto teórico que se empregou o conceito foucaultiano de “dispositivo”, central para a presente investigação. Foucault o definiu da seguinte maneira:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (...) Em suma, entre elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. (...) O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante.<sup>46</sup>

Como a genealogia diz respeito a uma história voltada para o presente, esta deve ser compreendida em termos de uma crítica do presente. A história genealógica traz consigo a possibilidade de utilizar o conhecimento histórico tendo em vista o objetivo político de mudar o nosso tempo, constituindo-se, deste modo, em uma crítica da cultura dominante.<sup>47</sup> Empreender uma história genealógica significa, portanto, perceber de que maneira as práticas discursivas e não discursivas resultam na produção de determinados ‘objetos’ e de determinados ‘sujeitos’ sociais, pois somente em vista deste conhecimento é que ambos poderão ser transformados. Segundo Margareth Rago: “Em outras palavras, o ponto de partida se torna agora terminal. E nossa tarefa seria então desconstruí-lo, revelando as imbricadas teias de sua constituição e naturalização.”<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> Segundo Roberto Machado, “A genealogia é uma análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos.” Cf. MACHADO, R. *Ciência e Saber: A Trajetória da Arqueologia de Foucault*, RJ, Graal, 1988 (2ª ed); p. 188.

<sup>46</sup> Cf. FOUCAULT, M. “Sobre a História da Sexualidade” in *Microfísica do Poder*, RJ: Graal, 2000 (15ª.ed.); p. 244.

<sup>47</sup> Cf. MUCHAIL, S. T. “Notas sobre as relações entre a filosofia e as ciências humanas” in *Epistemologia das Ciências Sociais*, Série Cadernos PUC, 1985; p. 193-7.

<sup>48</sup> Cf. RAGO, M. “O efeito Foucault na historiografia brasileira” in *Tempo Social - Foucault um pensamento desconcertante*, Rev. de Sociol. da USP, vol. 7, n. 1-2, outubro, 1995; p. 74.

Em se tratando de uma investigação pedagógica, ou seja, de uma análise sobre a escola e de uma interrogação sobre a relação ensino-aprendizagem, percorrer esse itinerário desconstrutivista torna-se uma novidade bastante frutífera, tanto mais porque o campo educacional sempre foi, desde a sua própria constituição, um campo marcado por discursos totalizadores, por metanarrativas, por discursos redentores e infinitos projetos reformistas. A idéia de reforma pedagógica é uma chave importante para se elaborar uma história do presente na educação, visto que as reformas ou projetos de reformas sempre se apresentam como metanarrativas. Esta pesquisa, ao contrário do que convencionalmente se faz, procura refletir sobre o caráter reformista que marca o discurso educacional, tentando mostrar que o discurso da reforma é parte essencial do discurso educacional, porque este sempre está marcado por uma forte característica prescritiva. Ao se pronunciarem sobre a educação e o ensino, os discursos reformistas quase sempre evocam uma maneira de proceder que, supostamente, ainda não havia sido inventada.

Se analisarmos os discursos reformistas tendo em vista a perspectiva genealógica das continuidades e discontinuidades presentes no discurso educacional, então encontraremos elementos que desaparecem e outros que permanecem, encontraremos tanto novidades absolutas na forma de conceber a educação como grandes pedaços de discursos do passado que permanecem no presente, ora como referenciais ainda existentes, ora como fantasmas de um passado que já não existe mais. No caso da educação, há uma quantidade muito grande destes fantasmas que, por terem sido elementos fundamentais na constituição da escola moderna ou disciplinar, permanecem ainda colados nos discursos atuais, tentando fornecer antigas respostas para problemas contemporâneos. Ao utilizar ferramentas de uma ordem passada para explicar uma ordem distinta, as respostas oferecidas mostram-se inviáveis e mesmo impossíveis, impedindo que as transformações sejam percebidas. Observa-se que a escola mudou, principalmente nos últimos dez anos, mas ainda não se sabe bem quais são os elementos que mudaram ou o significado destas mudanças.

Discutidos os procedimentos da genealogia, é necessário que se explicita o recorte histórico em que se enquadra esse trabalho, pois a genealogia depende de uma definição temporal e espacial bem definidas para a construção da sua problematização. Como o objeto de investigação é a escola moderna, ou o discurso educacional da modernidade, é necessário

explicitar o conceito de modernidade utilizado. Esse conceito foi extraído das análises de Michel Foucault sobre o nascimento das diversas instituições disciplinares, entre elas, a prisão, o hospital, o hospital psiquiátrico, a fábrica, o quartel e a escola, e representa um conjunto de transformações que tomaram corpo na Europa, sobretudo a partir do final do século XVIII, modificando as relações de poder e estabelecendo uma nova forma de exercer o governo dos outros e de si mesmo. Para compreender tais mudanças, Foucault realizou uma análise das transformações das práticas penais e suas implicações nas transformações das relações de poder e na produção de saberes e de sujeitos.<sup>49</sup> Tais transformações deram origem a uma reestruturação das relações de poder que implicaram uma nova organização da sociedade, por meio da criação de tecnologias que incidem sobre os corpos para lhes extrair força e docilidade. Foucault denominou o resultado dessas transformações de *sociedade disciplinar*.<sup>50</sup> O conceito de *sociedade disciplinar* coincide com o de modernidade pois, para Foucault, a disciplina é a marca registrada da modernidade. Cabe lembrar que a disciplina se dá de forma sutil e minuciosa, por meio de exercícios disciplinares aplicados no interior de uma arquitetura preparada especialmente para este fim, nos moldes do *panopticon* que estrutura os edifícios hospitalar, penitenciário ou escolar. Além da estrutura arquitetônica apropriada, a disciplina também requer técnicas de separação, classificação, ordenação, de exame e individuação dos corpos que, no interior dessas arquiteturas, serão confinados, hierarquizados e homogeneizados.<sup>51</sup> O poder disciplinar é uma forma de poder que age sobre os corpos, penetrando e atravessando-os, constituindo-se como um poder sobre a vida, motivo pelo qual Foucault o chamou, posteriormente, de bio-poder.<sup>52</sup> A escola moderna ou disciplinar, assim como as outras instituições disciplinares, desencadearam um processo de docilização dos corpos por meio da mobilização do tempo e do espaço, funcionando no sentido de minimizar a sua força política e maximizar a sua força útil.<sup>53</sup> A pedagogia moderna, conjugada aos saberes da biologia, da estatística e, principalmente, da psicologia infantil, tem funcionado como um saber que nasceu disciplinar e atravessou o século XX exercendo funções disciplinares, isto é,

---

<sup>49</sup> Cf. FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*, RJ: Nau, 1999; p. 79-80.

<sup>50</sup> Cf. FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*, *op. cit.*, p. 86-7.

<sup>51</sup> A tecnologia disciplinar foi longamente explicada por Foucault em *Vigiar e Punir*, texto em que Foucault se ocupa do nascimento da instituição penal e também de outras instituições correcionais, tais como o exército, a fábrica, o hospital e a escola. Veja-se FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*, Petrópolis, Vozes, 1984 (3ª. ed.).

<sup>52</sup> Cf. FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*, *op. cit.*, p. 131.

<sup>53</sup> Cf. VEIGA-NETO, A. “Espaços tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?” in CANDAU, V. M. (org.) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*, ENDIPE, RJ: DP&A, 2000; p. 11.

segregando incluindo, prescrevendo, separando normalidade e patologia, determinando e definindo sujeitos.

Ao realizar suas análises genealógicas, Foucault não coletou informações sobre cada uma das instituições estudadas para, posteriormente, reconstruir uma história evolutiva de cada uma delas, nem foi ouvir as vozes que haviam sido silenciadas por uma história seletiva e excludente; ao contrário, foi em busca das diferentes camadas de discurso que compuseram, no decorrer do tempo, um discurso hegemônico que instaurou uma verdade sobre os sujeitos e sobre as instituições. Em outras palavras, Foucault foi em busca das condições de possibilidade do surgimento dos tratamentos, dos mecanismos de correção, dos modos de trabalho e de ensino, os quais se tornaram hegemônicos e verdadeiros em um determinado momento da história. Pode-se, portanto, afirmar que Foucault foi em busca das condições de possibilidade da produção de verdades. Para Barret-Krigel:

(...) Ele não coletou lamentos de pacientes, nem captou as confissões de prisioneiros ou tentou surpreender os loucos em suas tarefas; ele estudou os mecanismos de cura, e os mecanismos da punição. Ele se voltou para as instituições, ele se baseou em seus edifícios e em seus equipamentos, ele investigou suas doutrinas e disciplinas, ele enumerou e catalogou suas práticas e mostrou suas tecnologias... Como resultado disso, em vez de contemplar o insano, o prisioneiro ou a pessoa pobre como um vaso sobre a mesa, ele preferiu estudar o confinamento, compreender o aprisionamento e analisar a instituição de assistência social.<sup>54</sup>

Popkewitz e Brennan empregam o termo “epistemologia social” para descrever essa investigação foucaultiana das condições de possibilidade dos discursos produtores de verdades, de sujeitos e de objetos. Segundo os autores:

As palavras e os mandamentos da escolarização não são sinais ou significados que se referem a coisas fixas, mas se referem sim às práticas sociais através de princípios geradores que ordenam a ação e a participação. O conceito de epistemologia utilizado se refere aqui a um esforço para compreender as condições em que o saber é produzido. (...) Uma epistemologia social estuda os discursos como efeitos do poder. O ‘aprendizado’ como um discurso da escolarização é um outro exemplo.

---

<sup>54</sup> Cf. BARRET-KRIGEL, *apud* GORE, J. M. “Foucault e educação: fascinantes desafios” in SILVA T.T. *O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos, op. cit.*, p.13.

Representa uma invenção derivada da psicologia do desenvolvimento dos anos vinte e se relaciona, entre outros eventos, às preocupações com a administração e ao acesso do professor à criança. Mas o conhecimento do mundo por meio do ‘aprendizado’ não é apenas uma questão de interpretação. A visão psicológica do mundo é também uma reinterpretação do sujeito [*self*]. Tais razões inscrevem tecnologias sobre como o professor supervisiona as práticas de sala de aula, assim como também a forma com a qual o professor e a criança começam a governar-se a si mesmos nos espaços de aprendizagem. Uma epistemologia social permite-nos considerar a palavra aprendizado não como se ela se sustentasse sozinha, mas como incorporada por uma variedade de valores historicamente construídos, de prioridades e de disposições tendo em vista a maneira como cada um deveria ver e agir em relação ao mundo.<sup>55</sup>

O presente trabalho propõe que se dê *adeus às metanarrativas educacionais*, valendo-se de uma prática de pesquisa em que o investigador se recolha a uma posição mais modesta e reconheça os limites da sua interrogação.<sup>56</sup> Em outras palavras, esta é a posição em que o investigador reconhece a impossibilidade de distanciar o seu olhar do mundo, bem como a impossibilidade de separar o agir no mundo e o pensar.<sup>57</sup> O modo de pesquisa inaugurado por Foucault deixou um campo aberto para que se descobrissem novas maneiras de abordar velhos problemas, ou ainda, para que se descobrissem novos problemas. Depois da publicação de *Vigiar e Punir*, em que Foucault analisou o nascimento das instituições, não é mais possível ver a escola como uma instituição neutra.

---

<sup>55</sup> POPKEWITZ, T. S.; BRENNAN, M. “Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices” in POPKEWITZ, T. S.; BRENNAN, M. (eds.) *Foucault’s Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*, NY: Teacher College Press, 1998; p. 9.

<sup>56</sup> Cf. SILVA, T. T. “O adeus às metanarrativas educacionais” in SILVA, T. T. (org.) *O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*, Petrópolis: Vozes, 1994; p. 258.

<sup>57</sup> Cf. VEIGA-NETO, A. “Olhares...” in COSTA, M. V. (org.) *Caminhos Investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação*, Porto Alegre: Mediação, 1996; p. 32.

## Parte II: A escola disciplinar

*(...) a falta de disciplina é um mal  
pior que a falta de cultura,  
pois esta pode ser remediada mais tarde,  
ao passo que não se pode abolir  
o estado selvagem e corrigir  
um defeito de disciplina...*

Immanuel Kant

### O reino da ordem

A escola que hoje conhecemos e reconhecemos como o espaço exclusivo da educação de crianças e jovens, como possibilidade de um futuro melhor para todos que dela participam, como lugar específico da infância, como obrigação do Estado, direito do cidadão, etc., é fruto de um longo e descontínuo processo histórico, no qual a própria escola é uma parte constitutiva do processo de mudança. Nesse processo ocorreram várias transformações que não se restringiram apenas à educação, pois desde o final da Idade Média observam-se modificações quanto às práticas escolares e o significado dos saberes necessários para a formação do “homem”. Esse processo é descontínuo também em virtude do conceito de “homem” se alterar profundamente ao longo da história: encontra-se primeiramente um conceito “humanista” de homem, depois um conceito de “homem renascentista”, um conceito de “homem da racionalidade clássica” e, por fim, o conceito de “homem moderno”, sendo que para cada um deles haveria um conjunto de problemas que deveria ser abordado na sua formação educacional. Formar o “sábio humanista” seria uma empresa completamente distinta da formação do “homem da razão”, valendo ainda o mesmo no que diz respeito à formação do “sujeito moderno”.

Entretanto, o discurso da educação moderna na sua face escolarizada é tão consistente que se tem a impressão de que as tarefas de ensinar e aprender, no interior de um espaço cerrado e a partir de determinadas metodologias, constituem-se em tarefas aparentemente auto-evidentes, dispensando-se qualquer análise e interpretação histórica das formas de

ensinar e aprender. Uma certa referência à história da educação faz-se necessária quando o senso comum lamenta a decadência deste espaço “sagrado” do aprender; quando se observam os conflitos por que passa a escola contemporânea, gerando-se a falsa impressão de que a educação no mundo atual perdeu o seu objeto, o qual supostamente teria sido cuidadosamente preparado já desde a cultura greco-romana, chegando intacto até nós a despeito de certas modificações necessárias para que pudesse se adaptar às condições do mundo presente. O que se observa nestes lamentos é um processo de naturalização da própria idéia de escola, perceptível quando se afirma que *lugar de criança é na escola*; afinal, até ontem a escola cumpria seu papel de educar as novas gerações, até que surgiram interferências que macularam o seu papel. No entanto, esse espaço sagrado da aprendizagem não existe há tanto tempo, a escola é fruto da reunião de um conjunto de práticas compostas por métodos de estudo e de ensino, da formação específica de professores e, o que constitui uma das suas características mais fundamentais, a organização do tempo e do espaço a serviço do ensino e da aprendizagem. No desenrolar do cotidiano escolar tudo é realizado a partir de uma planificação do tempo e do espaço, isto é, o tempo das aulas das diferentes disciplinas, o tempo do lazer e do ócio, o tempo dos exercícios individuais, o tempo de ensinar e o tempo de aprender, o tempo de examinar, e para cada tempo há uma configuração espacial adequada ao seu desenvolvimento.

Com a frase célebre de Kant sobre a educação pode-se pensar como essa jornada foi estabelecida: *“Enviem-se em primeiro lugar as crianças para a escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecerem tranqüilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena”*.<sup>1</sup> Com esta frase inicia-se uma nova história da educação escolarizada no mundo ocidental, a educação escolar institucional e disciplinar, a educação moderna.<sup>2</sup> Esse modelo de educação e de escola é datado do final do século XVIII e não foi iniciado de maneira abrupta, na forma de uma ruptura completa com as práticas escolares anteriores; ao contrário, a partir do século 17 gradativamente foram aparecendo distintas práticas disciplinadoras, tanto nas instituições

---

<sup>1</sup> Cf. KANT, I. *Sobre a Pedagogia*, Piracicaba: Unimep, 1996; p. 16. (grifo meu)

<sup>2</sup> É possível estabelecer uma correspondência entre o texto de Kant e a definição que Foucault realiza da modernidade, que para ele só foi possível a partir da chamada revolução copernicana, isto é, com idéia kantiana do *a priori histórico* e da definição do homem como o *duplo empírico-transcendental*. Veja-se: FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*, (trad. de Salma Tannus Muchail) SP: Martins Fontes, 1995 (6ª. ed.); p. 334.

educacionais como em conventos, quartéis, oficinas, hospitais, as quais contribuíram para a configuração do modelo escolar disciplinar. Como as transformações não se restringiram às instituições educativas, as práticas de disciplinarização foram aos poucos se tornando hegemônicas, passando a ser responsáveis pela formação e correção do “novo homem”, o sujeito moderno.

Em vez de buscar as origens da educação na *Paidea* grega como ideal originário, a idéia de origem aqui trabalhada está filiada às reflexões de Michel Foucault nas quais, a partir de sua análise da filosofia de Nietzsche, ele parte em busca da origem “impura” dos sujeitos, objetos e problemas que investiga. Isto significa encontrar os vários acontecimentos que, como um conjunto de riachos, vão juntando-se, separando-se, desaparecendo para reaparecer mais adiante, até que alguns deles, ou parte deles, vai formar um rio caudaloso e duradouro. Assim é a genealogia de Foucault, que localiza em diferentes tempos várias ocorrências, fatos, leis, descobertas, isto é, discursos e práticas sociais que, de maneira descoordenada, vão aparecendo e desaparecendo para ressurgirem mais adiante, até que desembocam na formação de um discurso único e de práticas homogêneas, os quais compõem um discurso e um tratamento hegemônicos sobre um tema ou problema.<sup>3</sup> Assim é pensada a história da educação do ponto da sua genealogia, uma história das diferentes práticas e discursos pedagógicos que apareceram em distintos lugares, que apareceram e desapareceram sem que haja uma solução de continuidade entre eles, até que, em um determinado momento, passaram a compor um todo hegemônico de discursos e práticas sobre o significado da escola e da educação. A literatura histórica sobre a educação possui várias formas de abordar o nascimento da escola, sob determinadas características, no século XVIII; entretanto, a abordagem mais comum dos manuais trata a história como uma sucessão de fatos que ocorreram ao longo do tempo, tendo em vista o desenvolvimento e o progresso. Assim, nos manuais de História da Educação

---

<sup>3</sup> Cf. FOUCAULT, M. “Nietzsche, a genealogia e a história” in FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*, RJ: Graal, 2000 (15ª ed.); p. 18: “A história também ensina a rir das solenidades da origem. A alta origem é o exagero metafísico que reaparece na concepção de que no começo de todas as coisas se encontra o que há de mais precioso, de mais essencial: gosta-se de acreditar que as coisas em seu início se encontravam em estado de perfeição; que elas saíram brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã. A origem está sempre antes da queda, antes do corpo, antes do mundo e do tempo; ela está do lado dos deuses, e para narrá-la se canta sempre uma teogonia. Mas o começo histórico é baixo. Não no sentido de modesto e discreto como o passo da pomba, mas de derrisório, de irônico, próprio a desfazer todas as ênfases. Procura-se despertar o sentimento de soberania do homem mostrando seu nascimento divino: isto agora se tornou um

encontra-se quase sempre um relato sobre a educação desde a Grécia clássica até a escola contemporânea e os seus problemas atuais, levando em consideração uma “evolução” das pedagogias e formas de ensinar. Uma abordagem como essa não leva em consideração a extemporaneidade dos problemas a serem analisados e sua pertinência histórica, e o que daí resulta é a compreensão da escola como um objeto natural e a-histórico.<sup>4</sup>

Houve uma série de ocorrências importantes ao longo do período do renascimento, conhecido como o “segundo humanismo” europeu, dos séculos XV e XVI bem como, posteriormente, na chamada “idade clássica”, que compreende a virada do século XVI para o XVII, momento em que se consolidou o discurso pedagógico moderno, com Comenius.<sup>5</sup> Nesse período do chamado “segundo humanismo” surgem vários personagens que serão “canonizados” pelo discurso educacional, e suas obras tornar-se-ão amplamente conhecidas. Os personagens pedagógicos do humanismo renascentista, assim como aqueles do período clássico europeu, foram elevados à categoria de “pais fundadores da pedagogia moderna”, aquela desenvolvida ao longo dos séculos XIX e XX. Além destes personagens, e até mesmo antes de seu aparecimento, também foram surgindo alguns procedimentos educacionais tais como a reorganização das disciplinas, o surgimento do *curriculum*, o aparecimento da classe de alunos, a organização do tempo dos exercícios, a delimitação dos espaços pedagógicos e a criação de leis e normas pedagógicas que retiravam a autonomia dos alunos em relação à tomada de decisões nas Universidades, iniciando-se assim um esboço daquele sujeito que posteriormente seria definido enquanto aluno, o sujeito da aprendizagem. Não houve um movimento coordenado em relação ao surgimento dos novos **artefatos educacionais**, pois os elementos educativos surgiam em diferentes localidades sem que houvesse uma relação entre

---

*caminho proibido; pois no seu limiar está o macaco. O homem começou pela careta daquilo em que ele ia se tornar; Zaratustra mesmo terá seu macaco que saltará atrás dele e tirará o pano de sua vestimenta.”*

<sup>4</sup> A abordagem histórica elaborada nessa segunda parte da tese teve seus fundamentos teóricos discutidos na primeira parte do trabalho, quando foram explicitadas as suas filiações teóricas.

<sup>5</sup> Cabe aqui uma advertência em virtude da utilização dos dados da historiografia europeia; não se trata de construir uma história linear para demonstrar as invenções e descobertas responsáveis pela evolução do conceito de educação e da idéia de escola, mas sim, de “(des)compor” a história da educação europeia, desconstruí-la, para que assim possam ser encontrados alguns dos elementos que, em conjunto e re-significados, deram origem à escola moderna. O surgimento ou a re-significação de algumas práticas discursivas e sociais é tomado nesse texto não como a realização de uma genealogia da escola, mas como uma leitura genealógica de estudos realizados por outros autores que vêm se dedicando a muito tempo a um trabalho de arquivo nas mais antigas universidades europeias para que se conheça as práticas pedagógicas utilizadas por elas. Mesmo partindo do ponto de vista da genealogia, essa investigação faz uso dos dados apresentados nos textos desses autores que o coletaram e

eles, a não ser a circulação intensa dos intelectuais humanistas pelas distintas localidades européias que se destacavam por suas Universidades e professores. Esse espírito cosmopolita foi uma referência importantíssima do humanismo europeu, tornando-se fundamental para que os inventos e artefatos educacionais circulassem por toda a Europa. Tais invenções foram fruto do pensamento dos “pais fundadores” que, ao longo do século XVI, foram surgindo nas mais variadas localidades européias, nas Universidades, Colégios e Ginásios, ou mesmo em outros lugares como oficinas, prisões e hospitais; reunindo-se ao acaso, deram origem a um esboço daquilo que viria a ser a escola moderna.<sup>6</sup> As transformações que ocorreram nos mais diferentes locais tinham sempre um objetivo em comum, eram sempre realizadas em nome de uma certa **ordenação das coisas**. Nesse momento da história do pensamento europeu iniciou-se um período em que a noção de **ordem**, de **organização dos objetos**, de **ordenação dos saberes**, passa a ser chave para o funcionamento do mundo e da vida em todos os seus aspectos.<sup>7</sup> Pode-se dizer que um aspecto fundamental da configuração da **escola moderna**, dois séculos após o aparecimento das práticas pedagógicas disciplinares e dos discursos educacionais, foi a idéia de uma **ordem pedagógica**, pois a ordenação dos alunos por idade e por grau de conhecimento foi a grande invenção educacional. As próprias transformações não aconteceram ordenadamente, mas tais práticas e discursos dispersos foram se agregando aleatoriamente e adquirindo um certo corpo, até que, a partir do processo de sua homogeneização em virtude de importantes transformações sócio-políticas, surgiu a **escola**

---

analisaram. Como aqui não se trata de uma tese de historiografia a referência básica não é o arquivo, mas sim a leitura genealógica dos trabalhos de arquivo, realizados por pesquisadores especialistas.

<sup>6</sup> A História da Educação Européia denomina esse período de “Humanismo Pedagógico”. Os diversos humanismos, em especial os humanismos filosófico e cristão, com seus novos códigos e formas de cultura e de produção do conhecimento, geraram conseqüentemente novas formas de educação e de ensino. Veja-se: ESTEBAN, L. *La educación en el renacimiento*, Madrid: Editorial Síntesis, 2002; p. 40: “(...) o ideal educativo é tão variado como diverso é o humanismo, sem levar em conta os regimes políticos e religiosos de cada nação, que determinam o tipo de formação e o *ethos*. Notas comuns não faltam: frente à *autoritas*, a *ratio*; frente à educação cristã, a humana; frente ao cavaleiro medieval, o cortesão urbano; frente ao clérigo, o intelectual. Ainda há coincidência nos objetivos, como o redescobrimto da personalidade livre; o cultivo da individualidade, da personalidade total e não a mística e religiosa; **a revalorização do corpo e da sua educação**; a formação do homem culto frente ao especialista medieval; e sobretudo, uma nova educação baseada nos ideais greco-romanos, sendo os autores obrigados a seguir Quintiliano, Sêneca, Plutarco e Cícero. Essa **nova educação haverá de incluir tanto a prática como o pensamento pedagógico**. E vai aí a advertência de que a educação humanista não é popular nem democrata, e sim elitista, ao recriar a cultura liberal desinteressada para nobres e seletos. O cultivo e desenvolvimento da personalidade (...) será, em todo caso, seu objetivo final” (grifos meus).

<sup>7</sup> Cf. FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas, op. cit., passim*; ver sobretudo o capítulo III: “Representar”.

**disciplinar.**<sup>8</sup> Esse longo processo de ordenação e disciplinamento, tanto do corpo dos indivíduos como dos saberes, foi a possibilidade de existência da escola moderna ou disciplinar.<sup>9</sup> Ainda hoje, quase quatrocentos anos depois dos primeiros inventos, ainda se utiliza o mesmo termo ‘disciplina’ para designar tanto a ordem corporal como a classificação disciplinar dos saberes, as disciplinas da grade curricular. Segundo vários dos mais importantes autores da historiografia européia, o aparecimento da **classe** escolar foi um dos acontecimentos mais fundamentais para pensar a escola moderna. Segundo Ariès, em sua obra clássica *História Social da Criança e da Família*:

Desde o início do século XV, pelo menos, começou-se a dividir a população escolar em grupos de mesma capacidade que eram colocados sob a direção de um mesmo mestre, num único local – a Itália, por exemplo, durante muito tempo permaneceu fiel a essa fórmula de transição. Mais tarde, ao longo do século XV, passou-se a designar um professor especial para cada um desses grupos, que continuaram a ser mantidos, porém num local comum – essa formação ainda subsistia na Inglaterra na segunda metade do século XIX. Finalmente, as classes e seus professores foram isolados em salas especiais – e essa iniciativa de origem flamenga e parisiense gerou a estrutura moderna da classe escolar. Assistimos então a um processo de diferenciação da massa escolar, que no início do século XV era desorganizada. Esse processo correspondeu a uma necessidade ainda nova de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno. Foi este o ponto essencial. Essa preocupação em se colocar ao alcance dos alunos opunha-se tanto aos métodos medievais de simultaneidade ou de repetição, como à pedagogia humanista, que não distinguia a criança do homem e confundia a instrução escolar – uma preocupação para a vida – com a cultura – uma aquisição da vida.<sup>10</sup>

Talvez tenha sido com Erasmo, em 1521, que ressurgiu o termo “classe”, o qual, segundo Ariès, significou uma retomada do clasissismo greco-romano; Erasmo, inspirado por

---

<sup>8</sup> O conceito de escola disciplinar foi desenvolvido por Foucault em sua obra *Vigiar e Punir*, na qual ele define as bases de configuração das instituições disciplinares que conformam a modernidade. A escola disciplinar é por si só um conceito que engloba práticas e discursos a serviço da produção da disciplina.

<sup>9</sup> Cf. ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*, RJ: Guanabara, 1978; p. 165: “(...) a escola e o colégio que, na idade média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. Essa evolução do século XV ao XVIII não se deu sem resistências. Os traços comuns da idade média persistiram por longo tempo, até mesmo no interior do colégio, e *a fortiori*, na camada não escolarizada da população.”

Quintiliano, utilizou o termo na *St. Paul's School* de Londres. Entretanto, também é possível que o termo não tenha aparecido pela primeira vez com Erasmo, mas sim, como indicam os estudos de David Hammilton, na Universidade de Paris, em 1517;<sup>11</sup> também se conjectura que o termo ‘classe’ tenha reaparecido com Petrus Ramus, em seu *Professio Regia*, de 1576.<sup>12</sup> Discussões desta natureza, sobre esse tipo de origem histórica dos objetos, não interessam na presente análise, pois nunca é essa a origem que se busca no trabalho genealógico; entretanto, tais discussões são interessantes na medida em que explicitam um movimento mais amplo de transformações em que os elementos relevantes poderiam surgir em qualquer lugar e sob a pena de qualquer um dos renascentistas, pois as condições de possibilidade para tanto já estavam dadas. Assim, podemos deixar de lado a idéia de Erasmo como o “pai fundador” do termo “classe”, pois aquilo que realmente importa aqui é o aparecimento da idéia e do conceito de classe enquanto tal. Erasmo foi um dos personagens que marcou de forma mais incisiva a história da educação européia na medida em que produziu tratados importantes sobre a educação, como: *De pueris* e *De matrimonio Christiano*, obras em que explicita de maneira mais clara os princípios para um “educação nova”: “A educação não deve proceder contra o natural; em todo caso deve dirigi-lo, cultivá-lo e modificá-lo quando procede, e tudo isso mediante ...*natura, ratio et usus sive exercitatio*, ou natureza, razão e exercício (...)”. Com essas ferramentas a mãe, como o agricultor, analogia muito repetida por Erasmo, cultivará, alimentando, cuidando, podando essa terna árvore que é a criança, para que ela cresça sã e correta. Esse é o processo denominado por Erasmo de “cultivo da natureza da criança”.<sup>13</sup>

O cordobes Juan Vives, contemporâneo de Erasmo, também está presente nesta constelação de reformadores renascentistas que provocaram transformações na gramática educativa. Como um pedagogo teórico-prático, estão presentes em sua obra definições do conceito de escola, de sua finalidade e dos procedimentos metodológicos. Para Vives, “a escola é a oficina onde se forjam homens e o mestre é o seu forjador”. Na pedagogia de Vives, o conceito de “forja” é muito importante porque resume a ação educativa, pois para ele o importante é “fazer homens, e o procedimento para consegui-lo reside tanto na atividade como

---

<sup>10</sup> Cf. ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*, op. cit., p. 172-3.

<sup>11</sup> Cf. HAMILTON, D. “Orígenes de los términos educativos *classe* y *Curriculum*” in *Revista de Educación*, no. 295, mayo/agosto, 1991; p. 188.

<sup>12</sup> Cf. NARODOWSKI, M. *Después de clase*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999; p. 19.

<sup>13</sup> Cf. ESTEBAN, L. *La educación en el renacimiento*, Madrid: Editorial Síntesis, 2002; p. 118-119.

na auto-atividade do mestre e do aluno.”<sup>14</sup> Em sua pedagogia, Vives traçou uma pedagogia que abrange desde a localização, a organização e a higiene do ambiente escolar, visto que para ele a escola precisa estar longe das tavernas e “casas de moças”, de preferência fora da cidade; ela também deverá ser limpa para evitar as enfermidades, necessitando ainda de um código de ética para alunos e professores, porque na educação está em jogo a formação moral. Vives instituiu um método para se observar o aluno quando ele chega à escola, para que sejam medidas as suas capacidades. O humanista também se refere ao salário dos professores e à necessidade de um currículo escolar que inclua todas as exigências de aprendizagem assim como também a sua metodologia correspondente.<sup>15</sup>

Em se tratando dos colégios e das universidades houve três focos importantes de transformações pedagógicas das práticas medievais, a *Universidade de Bolonha*, a *Universidade de Paris* e a ordem dos *Irmãos da Vida em Comum*, os *Brethren of the Common Life*, do século XV, responsável pelo surgimento do humanismo nos Países Baixos, de onde saíram vários reformadores humanistas como Lutero, Calvino e Erasmo. Nas escolas dos *Irmãos da Vida em Comum* presentes nos Países Baixos e na Alemanha havia tanto clérigos como laicos, que ensinavam de maneira planejada para cada nível de ensino o calendário do curso, a disciplina e a organização geral da escola.<sup>16</sup> Já no final do Renascimento surgiu um novo personagem importante, Íñigo López de Loyola, basco de Guipúzcoa, ou Ignácio de Loyola de Montserrat, fundador da *Companhia de Jesus*. Os primeiros anos de ensino jesuíta na Europa são marcados por uma metodologia incerta, entretanto, em 1548 inicia-se a redação daquilo que seria a primeira *Ratio Studiorum*, de 1565. A partir da sua promulgação instituiu-se a sua obrigatoriedade em todas as escolas jesuítas.<sup>17</sup> A educação estabelecida pelos colégios jesuítas sobreviveu à dissolução da ordem dos jesuítas em 1773, e durante os seus trezentos anos de vigência foi uma influência importantíssima para a educação europeia de modo geral. Mesmo após a Revolução Francesa, na tentativa de organizar um ensino republicano e laico, os revolucionários franceses escreveram uma infinidade de métodos pedagógicos, alguns deles

---

<sup>14</sup> Cf. ESTEBAN, L. *La educación en el renacimiento*, op. cit., p. 154.

<sup>15</sup> Cf. ESTEBAN, L. *La educación en el renacimiento*, op. cit., p. 155-6.

<sup>16</sup> Cf. DELGADO, B. *La educación en la reforma y la contrarreforma*, Madrid: Editorial Síntesis, 2002; p. 42. Veja-se também: HAMILTON, D. “Orígenes de los términos educativos *classe* y *Curriculum*” in *Revista de Educación*, no. 295, mayo/agosto, 1991; p. 195: “A história primitiva dos *Brethen* não está nada clara. Mas parece que no século XV começaram a admitir jovens em suas comunidades”.

<sup>17</sup> Cf. DELGADO, B. *La educación en la reforma y la contrarreforma*, op. cit., p. 162.

inspirados na *Ratio*.<sup>18</sup> Os textos, as normas, os manuais de ensino, todo o material produzido tanto pelos humanistas como pelos colégios e universidades, no renascimento, tornaram-se textos importantes de referência para a história da educação européia e, conseqüentemente, para a história da educação em geral, porque cada um dos artefatos pedagógicos criados de algum modo foi reaparecer alguns séculos mais tarde com uma outra configuração, como as disciplinas e outros dispositivos criados na própria modernidade.

A passagem do Renascimento para a *Idade Clássica*, um dos períodos da história da produção do conhecimento analisado por Michel Foucault em *As palavras e as coisas* e reiterado nos trabalhos da fase genealógica, foi também um momento decisivo para a história das práticas pedagógicas. Segundo Foucault, este é um período que compreende o final do século XVI, o XVII e grande parte do XVIII, período histórico ao longo do qual surgem as condições epistêmicas de possibilidade da produção de certos conhecimentos pedagógicos no Ocidente, garantindo, por exemplo, o surgimento de Comenius, conhecido como o “pai da didática”. Esse clérigo protestante da Morávia, nascido em 1592, produziu uma vasta obra que lançou vários dos elementos presentes no discurso da pedagogia moderna. Em primeiro lugar, a defesa da escolarização da educação foi uma das chaves do seu pensamento e do seu projeto utópico – *ensinar tudo a todos*. Em uma citação da tradução espanhola da *Pampaedia* pode-se ler como Comenius afina a necessidade da escolarização:

(...) já disse que teríamos que demonstrar que a educação do gênero humano deve esforçar-se de modo que não só pudessem ser educados todos os homens e em todas as coisas, assim como também totalmente. O que significa ser educado totalmente? Significa não educar-se sozinho na aparência e sim na verdade, com utilidade certa e segura para esta vida e para a vida futura.<sup>19</sup>

A obra de Comenius que constitui a principal referência para o discurso moderno da educação é a *Didática Magna*, traduzida do tcheco para o latim em 1657, a qual é considerada ainda hoje como a “ata de fundação” do discurso pedagógico. A utopia comeniana é o elemento principal do discurso pedagógico moderno, “ensinar tudo a todos”, pois ela

---

<sup>18</sup> Cf. DELGADO, B. *La educación en la reforma y la contrarreforma*, op. cit., p. 173.

<sup>19</sup> Cf. COMENIUS, J. A. *Pampaedia*, trad. Federico Gomez de Castro, Madrid: U.N.E.D., 1992; p. 91.

representa, segundo Mariano Narodowski, os próprios meios de sustentação do discurso pedagógico moderno. Para Narodowski:

A Pedagogia moderna configura-se em torno de certos pontos de chegada, traçados numa perspectiva que demarca estratégias, meios e ações dirigidas a alcançar os objetivos finais. Esses ideais funcionam como utopias; com isso, quer-se dizer que são discursos construtores de pensamento que, potencialmente, apresentam a capacidade de se concretizar. A utopia se provê dos meios pelos quais se orientam todos os outros meios; ela é o recurso de que dispõe a Pedagogia para guiar-se a si mesma. A utopia é a capacidade estruturante com a qual o pensamento pedagógico conta para construir seus próprios sujeitos. Nesse sentido, as utopias permitem estabelecer juízos acerca dos fenômenos que se aproximam e se afastam dos objetos desejados.<sup>20</sup>

Para a *Didática Magna*, o empreendimento pedagógico é considerado em termos da educação univesal e escolarizada, e seu método é a **ordenação**, isto é, o emprego da categoria da ordem em todas as coisas e todos os saberes a serem ensinados. A ordem será o fundamento de toda a educação e da organização escolar. Além da ordem, que é uma preocupação essencial da *episteme clássica*, aparece uma outra novidade no pensamento comeniano: a temporalidade. De acordo com uma citação da *Didática Magna*: “(...) todas as coisas dependem de uma ordem única. (...) tentemos, em nome do altíssimo, dar às escolas uma organização que responda ao modelo do relógio, engenhosamente construído e elegantemente decorado.”<sup>21</sup> Observa-se também na *Didática Magna* uma certa antecipação do modelo disciplinar de educação: “Há de se fazer uma escrupulosa distribuição do tempo para que cada ano, mês, dia e hora tenha sua própria ocupação.”<sup>22</sup> Ou ainda: “Em cada escola, siga-se a mesma ordem e procedimento em todos os exercícios”. Outra passagem bastante próxima à educação disciplinar diz o seguinte: “Não dedica aos estudos públicos mais de quatro horas, que serão distribuídas: duas pela manhã e outras duas pela tarde. (...) As horas da manhã se dedicarão ao cultivo e desenvolvimento do entendimento e da memória e, pela tarde, ao exercício das mãos e das palavras”.<sup>23</sup> Assim, tanto na *Didactica Magna* como na *Pampedia* Comenius irá apresentar uma educação que irá conter os elementos fundamentais da educação

---

<sup>20</sup> Cf. NARODOWSKI, M. *Comenius e a educação*, Belo Horizonte: Autêntica, 2001; p. 125.

<sup>21</sup> Cf. COMENIUS, J. A. *Didactica Magna*, Madrid: Akal; p. 109.

<sup>22</sup> Cf. COMENIUS, J. A. *Didactica Magna*, op. cit., p. 134.

<sup>23</sup> Cf. COMENIUS, J. A. *Didactica Magna*, op. cit., p. 291.

moderna, assumindo a universalização do saber, a organização do tempo e do espaço, a organização da matéria pedagógica e a escolarização dos conhecimentos; Comenius determina ainda que os professores deverão facilitar os assuntos que serão ensinados, os quais devem ser úteis para a vida do aluno. Para Narodowski, Comenius introduziu mecanismos que estão presentes até hoje na educação:

Comenius começa por criticar três características do ensino anterior: 1) que cada professor trabalhava separadamente com um ou poucos discípulos; 2) que existiam vários professores para um mesmo conjunto de educandos, o que confundia a aprendizagem destes alunos; 3) os livros lidos não estão unificados, o que causa confusão extrema. A solução para tais problemas está no conceito comeniano de “instrução simultânea”, que se constitui em um dos principais núcleos do pensamento pedagógico moderno.<sup>24</sup>

As transformações de várias naturezas com relação ao ensino e ao processo de escolarização iniciam um processo pelo qual, mais tarde, as formas de ensino medieval desaparecerão definitivamente, dando lugar a um conceito de educação que se confunde com o de escolarização. O discurso e a prática pedagógica de Comenius não se constitui somente numa reunião dos vários elementos produzidos pela escola do renascimento, mas diz respeito à produção de elementos novos a partir de algumas matrizes renascentistas. Cada um destes personagens pedagógicos irá representar a introdução de um ou mais elementos, os quais, vistos de maneira genealógica, irão compor o caleidoscópio que originará a escola e a educação moderna do final do século XVIII. Com Comenius e a sua “instrução simultânea”, entre outros dispositivos pedagógicos inventados por ele, foram lançadas as bases da educação institucionalizada da idade moderna.

---

<sup>24</sup> Cf. NARODOWSKI, M. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogia moderna*, Buenos Aires: Aique, 1994; p. 85: “Comenius propõe algumas recomendações para dispor o conjunto de alunos. A instrução não deve dirigir-se a cada aluno por separado, mas sim, deve-se educar a todos ao mesmo tempo e de uma só vez, o que constitui o princípio de simultaneidade: um só professor instruindo um grupo de alunos em um único esforço didático organizado. Isto implica em uma operação de homogeneização desse conjunto, já que não existe outro modo de atuar que não seja a partir da estimulação da atenção de todos; isto é, a simultaneidade institucional se expressa em sua forma mais acabada quando o docente transmite saberes a um conjunto de alunos como se se tratasse de apenas um deles. Nesta uniformidade colocou-se outra esperança: maximizar os esforços docentes. Comenius supunha (...) que o trabalho simultâneo dos alunos provocaria a emulação e, portanto, o maior aproveitamento dos alunos. Este princípio será fecundamente aprofundado pela pedagogia do século XIX.”

A história do currículo, que é também fundamental para se compreender a história da escolarização, se apresenta como uma solução à necessidade emergente de organização dos saberes que deverão ser ensinados nas instituições de ensino.<sup>25</sup> Assim, o currículo surge como o instrumento que irá organizar o caos em que estão mergulhadas as instituições escolares na Idade Média e no Renascimento, o que só acontecerá a partir do século XIX. Segundo Veiga-Neto, o currículo é um “(...) artefato escolar inventado há quatro séculos por protestantes holandeses e escoceses, cujo objetivo principal era impor uma seqüência temporal a um todo estrutural, de modo a colocar uma determinada ordem no que deveria ser ensinado e aprendido na escola.”<sup>26</sup> Já na sua origem, a idéia de currículo aparece como um mecanismo de ordenação, classificação e, principalmente, de controle do conhecimento a ser ensinado, principal elemento para a configuração de uma escola muito distinta daquela da Idade Média e do Renascimento. Esta idéia de organização e controle dos saberes pode ser compreendida como uma antecipação da modernidade educacional ou como a invenção de uma educação voltada à disciplinarização da infância e da juventude. O significado da disciplina é muito amplo e ao mesmo tempo bastante preciso; além de todos os dispositivos que serão utilizados para a disciplinarização dos corpos infantis e dos jovens, há uma disciplinarização também dos conhecimentos, o que significa o exercício de ordenação e controle do saber. Essa pedagogização do conhecimento e a escolarização dos saberes tem uma importância capital para a consolidação da educação escolarizada ou escola moderna. O surgimento da idéia de disciplina, tanto como delimitação do conhecimento como controle do corpo no espaço e no tempo escolar, foi o que possibilitou o surgimento da escola disciplinar na modernidade.<sup>27</sup> Entretanto, cabe recordar que a idéia medieval de currículo ainda está muito distante da nossa compreensão contemporânea do termo e dos problemas que tentamos resolver nos estudos curriculares atuais.

---

<sup>25</sup> Cf. VEIGA-NETO, A. “Conexões...” in OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.) *Confluências e Divergências entre Didática e Currículo*, Campinas: Papyrus, 1998; p. 101.

<sup>26</sup> Cf. VEIGA-NETO, A. “Conexões...” in OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.) *Confluências e Divergências entre Didática e Currículo*, *op. cit.*, p. 101-2.

<sup>27</sup> As características que definem a modernidade escolar são a definição da infância em relação à escolarização, a seriação, o modelo arquitetônico escolar, o método didático comeniano, os dispositivos disciplinares em geral, os exames, enfim, toda uma rede de práticas sociais voltadas para a disciplinarização dos corpos de crianças e jovens.

O significado moderno de currículo foi criado no contexto da sociedade industrial do século XIX, momento histórico a partir do qual o currículo passa a agregar um novo significado que vai além da organização e sequenciação dos conteúdos. A partir de então, é também a partir do currículo que se vislumbra a possibilidade de uma educação científica e eficiente para a modernidade urbana e industrial. Assim, o currículo passa a organizar e referenciar conhecimentos que possibilitem a incorporação dos sujeitos do mundo da produção a partir da eficiência e da utilidade.<sup>28</sup> É importante notar que o termo currículo começou a ser utilizado na Europa no último século, depois de ser reapropriado e reinterpretado nos Estados Unidos a partir do nascimento de definições próprias da modernidade, relativas à organização e separação do trabalho.<sup>29</sup> Assim, o termo currículo retornou à Europa trezentos anos depois, por meio de uma literatura educacional norte-americana que definiu as bases da institucionalização da educação, criando um vínculo visceral entre educação e Estado e estabelecendo as bases científicas de uma área específica dos estudos educacionais.<sup>30</sup>

### **O estado da disciplina**

Depois das análises de Michel Foucault a escola nunca mais foi a mesma. A partir da ótica da história genealógica, a educação na sua modalidade escolarizada pode ser observada enquanto maquinária de funcionamento disciplinador de corpos em ação. Em *Vigiar e Punir* Foucault descreveu vários processos de disciplinarização dos corpos em diferentes instituições, como colégios, fábricas, oficinas, conventos e quartéis, demonstrando que a principal característica das instituições disciplinares é a disciplina corporal. De todas as instituições disciplinadoras é a escola que possui a maior abrangência, pois é no interior dessa instituição que os indivíduos deverão passar a maior parte das horas de formação, até que estejam prontos para a vida adulta. Entretanto, a disciplina no interior da instituição

---

<sup>28</sup> Cf. TERIGI, F. “Notas para uma genealogia do currículo” in *Educação & Realidade*, 21(1): jan./jun., 1996; p. 160.

<sup>29</sup> Cabe ressaltar que as teorizações sobre o currículo irão surgir a partir do taylorismo e aparecerão em uma versão voltada para a educação em 1918, no livro de Bobbit, *The Curriculum*: “(...) como uma indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. (...) o modelo de Bobbit estava claramente voltado para a economia. (...) O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer empresa econômica”. SILVA T. T. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*, Belo Horizonte: Autêntica, 1999; p. 23.

<sup>30</sup> Cf. SILVA, T. T. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*, op. cit., p. 22.

educacional não é somente a disciplina do corpo, mas também a submissão dos conhecimentos à disciplina institucional, isto é, a escolarização dos saberes.<sup>31</sup> A disciplinarização dos saberes, ou a pedagogização dos conhecimentos, consistiu em uma operação de organização, classificação, depuração e censura dos conhecimentos, uma operação moralizadora que não só atingiu os corpos, mas também os conhecimentos a serem ensinados. Assim, a escola disciplinar não distinguiu mais entre corpo e conhecimento, praticando uma moralização de ambos na medida que o seu objetivo era a produção de um determinado sujeito. De conhecimentos verdadeiros, tal com eram entendidos no século XVII, os conhecimentos passaram a ser separados entre morais e amorais, em uma operação que classificou, hierarquizou e excluiu conhecimentos em nome da produção de uma subjetividade normalizada. Deste modo, os conhecimentos selecionados e institucionalizados foram colocados em um quadro de regulação das formas de ensino, de exercícios de repetição e de avaliação da aprendizagem, pois os conhecimentos e os bons costumes não poderiam mais ser diferenciados uns dos outros.

Foi sobre o processo de disciplinarização dos corpos de crianças e jovens que Foucault se debruçou em *Vigiar e Punir*. Para ele, a disciplinarização dos corpos ocorreu em locais especialmente preparados para esse fim; locais cercados, quadriculados, com uma disposição arquitetônica milimetricamente estudada e um mobiliário especialmente desenhado para o ensino, além da presença de um corpo de especialistas preparados para a aplicação dos exercícios disciplinares tanto da mente como do corpo. Foi desta maneira que a escola moderna surgiu, assim como também a prisão, o hospital, o hospital psiquiátrico e a fábrica. O nascimento da escola disciplinar se deu de maneira isolada no final do século XVIII e, principalmente, no século XIX, em um período de intensas modificações nas estruturas de poder que deram origem a um aparato social e político que Foucault denominou de sociedade disciplinar. Em um conjunto de conferências proferidas no Rio de Janeiro em 1973, Foucault tratou do poder, tema sobre o qual vinha desenvolvendo investigações desde a sua aula inaugural no *Collège de France*, em 1970.<sup>32</sup> Nesta conferência Foucault demonstra as transformações das relações de poder que deram origem a um tipo de poder que se

---

<sup>31</sup> Cf. VARELA, J. “O estatuto do saber pedagógico” in SILVA, T. T. (org.) *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*, Petrópolis: Vozes; p. 89.

desenvolveu plenamente a partir do século XVIII, o poder disciplinar. Para Foucault, o poder disciplinar é fruto de transformações da sociedade europeia, mais precisamente, do deslocamento de um poder que estava concentrado nas mãos do Rei para um corpo burocrático disseminado ao longo do tecido social; a partir de então, o poder se exerceria, preferencialmente, de maneira mais fluida, na forma de micropoderes ou de uma micropolítica. Essas transformações são responsáveis pelo surgimento do Estado Moderno e a forma de exercício do poder da máquina burocrática estatal está vinculada a uma microfísica do poder. Ao contrário do “poder pastoral”, conceito criado por Foucault para denominar o poder exercido pelo Rei e nele corporificado, um poder soberano que era simultaneamente um poder de vida e morte sobre a sua população, o “poder disciplinar” corresponde à descoberta da vida e do corpo, e o seu exercício se manifesta em termos da gestão administrativa dos corpos e da vida da população. O poder disciplinar se exerce sobre os corpos por meio de exercícios especialmente desenhados para a ampliação das suas forças. A despeito dos exercícios de adestramento dos corpos ocorrerem em espaços isolados e de maneira desordenada, gradativamente surgiram as chamadas instituições disciplinares, cuja função foi a produção de **corpos dóceis**.

Em primeiro lugar, o espaço foi antes de mais nada cercado, a fim de ser separado do restante da sociedade; isto significa dizer que no interior do muro estará a prisão ou a escola, o hospital, o asilo e a fábrica, e do outro lado do muro uma aglomeração social desordenada a ser organizada nos espaços fechados. Depois de delimitado o espaço por meio de cercas e muros, este mesmo espaço foi quadriculado, de maneira que em cada quadrícula pudesse permanecer um só indivíduo exercendo uma atividade previamente definida, dirigida, orientada e vigiada. Este espaço não pode ser ocioso, senão todo o trabalho de formação será em vão. A imagem construída por Foucault, de um espaço cercado, quadriculado, com um indivíduo em cada cela e colocado individualmente em uma atividade coletiva representa a imagem de toda e qualquer instituição: das celas nas prisões às camas alinhadas dos hospitais e asilos, dos operários nas fábricas aos alunos sentados nas fileiras de carteiras realizando exercícios. Cabe ainda ressaltar uma outra característica fundamental, o silêncio que vige nestes espaços institucionais, pois aos indivíduos não é permitida a conversa com o outro. Se

---

<sup>32</sup> Cf. FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*, op. cit.. Veja-se também: ERIBON, D. *Michel*

alguma coisa precisa ser dita será sempre a partir da fala dirigida pela pessoa que vigia, ensina, ou cuida, que estará dirigindo ordens sobre o trabalho a ser executado ou o cuidado a ser tomado.

Para Foucault, o modelo disciplinar por excelência foi o *Panopticon* de Jeremy Bentham, um edifício multifuncional: “em forma de anel, do meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior como para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas havia, segundo o objetivo da instrução, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando a sua loucura, etc. Na torre central havia um vigilante. (...) o olhar do vigilante podia atravessar a cela, (...) tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava (...).”<sup>33</sup> O panoptipismo é o modelo de sociedade que se instaurou no final do século XVIII e século XIX, isto é, o modelo da sociedade disciplinar em que a observação dos indivíduos é fundamental para o exercício da disciplina e do poder. Nas palavras do próprio Bentham, esse edifício poderia ser utilizado para hospitais, fábricas, prisões e escolas, representando uma grande economia para o poder público. Segundo Bentham:

Depois de aplicar o princípio da inspeção às prisões e, passando pelos hospícios, chegar aos hospitais, suportará o sentimento dos pais que eu o aplique, finalmente, às escolas? Será a observação de sua eficácia na prevenção da aplicação irregular de rigor indevido até mesmo aos culpados, suficiente para dissipar a apreensão relativamente à sua tendência a introduzir a tirania nas moradas da inocência e da juventude? Aplicado a esses locais, você o achará capaz de dois graus bastante distintos de extensão. Ele poderá estar confinado às horas de estudo; ou pode-se fazer com que ele preencha todo o ciclo diário, incluindo as horas de repouso, descanso e recreio.<sup>34</sup>

O panóptico funciona como uma forma de laboratório de poder em razão dos seus mecanismos de observação. Essa observação total e a todo momento introduz um princípio fundamental que, para as instituições disciplinares, é o princípio básico da sua configuração,

---

*Foucault, uma Biografia*, SP: Companhia das Letras, 1990.

<sup>33</sup> Cf. FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*, RJ: Nau, 1999; p. 87.

<sup>34</sup> Cf. BENTHAM, J. “O panóptico e a casa de inspeção” in SILVA, T. T. (org.) *O Panóptico*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000; p. 63.

isto é a possibilidade de se conhecer os sujeitos que estão sendo observados, pois o olhar penetrante daquele que observa em uma estrutura especialmente arquitetada para a observação incide sobre o corpo dos indivíduos, decompondo-os em inúmeros conhecimentos sobre ele. Dessa forma, o olhar que observa produzirá saberes sobre o corpo observado e será capaz de desenhar os exercícios para a sua disciplinarização.<sup>35</sup> Ao contrário do poder pastoral, isto é o poder do Rei, o poder disciplinar, por meio do panóptico, não mais utilizará o inquerito como forma de extração da verdade daqueles sujeitos, mas sim o **exame**, fonte de toda e qualquer verdade que poderá ser extraída dos sujeitos.<sup>36</sup> O exame é o dispositivo que, além de permitir a classificação e a hierarquização dos indivíduos, por fim garantirá a separação dos sujeitos entre dois mundos, o **nomal** e o **anormal**. Essa separação entre normalidade e patologia será a operação-chave para o funcionamento das instituições disciplinares na sua tarefa de disciplinarização e **normatização dos sujeitos**. Para Foucault, o exame é a síntese de todas as sanções disciplinares, isto é, representa o momento de culminância de todo o processo de exercício do poder disciplinar, sendo responsável pela classificação dos sujeitos:

O exame como fixação ao mesmo tempo ritual e “científica” das diferenças individuais, como oposição de cada um à sua própria singularidade (em oposição à cerimônia onde se manifestam os status, os nascimentos, os privilégios, as funções, com todo o brilho de suas marcas) indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como status sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às “notas” que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um “caso”. Finalmente, o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierarquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com ele se ritualizam aquelas disciplinas que se podem caracterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para a qual a diferença individual é pertinente.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> Cf. FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*, Petrópolis: Vozes, 1984; p. 180.

<sup>36</sup> Cf. FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*, RJ: Nau, 1999; p. 87.

<sup>37</sup> Cf. FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*, *op. cit.*, p. 170-1.

A processo de disciplinarização é também um processo de normatização, isto é, de separação entre o normal e o anormal. Esse processo de separação é fundamental em se tratando da produção do sujeito moderno, que, em outras palavras, significa um sujeito normal. O processo de normatização é um meio de inclusão e exclusão que funciona simultaneamente, pois ao mesmo tempo em que os anormais são separados dos normais se inicia um processo de disciplinarização e sujeição distinto para ambos. Em suas aulas de 1975 que antecedem em poucos meses o lançamento de *Vigiar e Punir* Foucault apresenta um vasto material sobre a relação entre o aparelho judiciário e a psiquiatria, analisando em que medida ambas se complementam para definir a normalidade ou não dos criminosos. A partir dessa aproximação com os saberes jurídicos e psiquiátricos, o autor demonstra a produção da contraposição: anomalia/normalidade. Segundo Foucault:

Trata-se, pois, num exame como esse, de reconstruir a série do que poderíamos chamar de faltas sem infração, ou também de defeitos sem legalidade. Em outras palavras, mostrar como o indivíduo já se parecia com seu crime antes de o ter cometido. O simples uso repetitivo, ao longo de todas essas análises, do advérbio ‘já’ é, em si, uma maneira de ressaltar assim, de uma maneira simplesmente analógica, toda essa série de ilegalidades infraliminares, de incorreções não legais, de cumulá-las para fazer que se pareçam com o próprio crime. Reconstituir a série de faltas, mostrar como o indivíduo se assemelhava ao seu crime e, ao mesmo tempo, através dessa série, pôr em evidência uma série que poderíamos chamar de parapatológica, próxima da doença, mas uma doença que não é uma doença, já que é um defeito moral. Porque, no fim das contas, essa série é a prova de um comportamento, de uma atitude, de um caráter, que são moralmente defeitos, sem ser nem patologicamente doenças, nem legalmente infrações. É a longa série dessas ambigüidades infraliminares cuja dinastia os peritos sempre procuraram reconstituir.<sup>38</sup>

### **Escola Nacional e disciplina**

A campanha para uma educação nacional na França, em termos de uma generalização da escola como máquina de adestramento social, começou, de fato, antes mesmo do final do século XVIII, isto é, antes da Revolução Francesa. Mas a única tecnologia pedagógica coletiva

---

<sup>38</sup> Cf. FOUCAULT, M. *Os anormais: curso do Collège de France (1974-1975)*, SP: Martins Fontes, 2001; p. 24-5.

era o método utilizado pelos *Irmãos da Doutrina Cristã*, que dominavam na França o sistema escolar paroquial. Já antes da Revolução instaura-se uma guerra entre Estado e Igreja em torno da função educacional de ambos os poderes, pois a partir do século XVIII o Estado Francês passa a querer para si a tarefa de educar as crianças e jovens, muito embora o único método de ensino coletivo seja o método dos *Irmãos da Doutrina Cristã*.<sup>39</sup> Em seu estudo clássico sobre a educação na França, Anne Querrien afirma: “O Estado é em concreto a magistratura e a administração. No começo do século XIX o francês é, portanto, *a fala dos tribunais*, não é evidentemente a língua do campo. É, ao contrário, a língua da escola. Alfabetizar, aprender a ler e escrever é, nesse momento, aprender a falar francês.”<sup>40</sup> Mesmo não sendo um trabalho foucaultiano, Querrien chega a conclusões muito semelhantes às de Foucault sobre a educação francesa. Para a autora:

A lei de obrigatoriedade de 1882 finaliza a construção deste imponente edifício. Agora que o território nacional está totalmente quadriculado pela rede escolar, já não existem razões para que alguém escape. Aquele que escapa é um causador de desordens em potencial, um delinqüente, já que o termo delinqüente em sua origem serve para designar a criança que não assiste à escola e que não a frequenta com regularidade.<sup>41</sup>

Para Foucault, a partir do final do século XVIII a disciplina passa a ser o objetivo fundamental das relações mantidas entre o Estado e o povo, em virtude de uma série de transformações sociais que vinham ocorrendo, tais como as transformações do poder, que saía das mãos da aristocracia indo parar nas mãos da burguesia; o próprio conceito de Estado-nação, que então se definia, além das transformações em relação à percepção da infância, da família, da saúde e da organização das cidades. A instituição passa a ser o veículo por excelência para cuidar e produzir a infância ideal e a família ideal, que, por sua vez, produzirão o sujeito ideal, isto é, o sujeito disciplinado.

Com *Vigiar e Punir* Foucault irá ocupar os mais variados espaços nas áreas do conhecimento. *Vigiar e Punir* é um texto que, quando lido por pesquisadores da educação, abre um novo espaço para se pensar a escola e a educação enquanto instituições disciplinares.

---

<sup>39</sup> Cf. QUERRIEN, A *Trabajos Elementales Sobre la Escuela Primaria*, Madrid: La Piqueta, 1994; p. 39

<sup>40</sup> Cf. QUERRIEN, A *Trabajos Elementales Sobre la Escuela Primaria*, *op. cit.*, p. 40.

<sup>41</sup> Cf. QUERRIEN, A *Trabajos Elementales Sobre la Escuela Primaria*, *op. cit.*, p. 42.

As teses sobre o poder foram fundamentais para que se pudesse ir além de alguns binarismos que marcavam o discurso crítico da educação, como a separação entre opressores vs. oprimidos; a escola reprodutivista vs. escola libertadora; a pedagogia tradicional vs. pedagogia crítica, enfim, algumas estruturas que foram e ainda são importantíssimas para o pensamento educacional, mas que haviam deixado o pensamento pedagógico sem saída. Com as teorizações de Foucault sobre o poder e as suas teses sobre a escola como uma das instituições disciplinares da sociedade moderna abriram-se novos caminhos de investigação. Pela primeira vez, a escola surgia como uma instituição disciplinadora, assumindo a mesma natureza da prisão, do hospital, do hospício e da fábrica. As instituições são as “redes de sequestro” nas quais os sujeitos são incluídos em virtude da idade, sexo, classe social, ocupação ou desocupação funcional, para que, em diferentes estágios da vida, possam ser disciplinados.

Segundo as análises de Foucault, a **sociedade disciplinar** é a própria definição de **sociedade moderna**, possuindo ainda uma forte relação com o fortalecimento da idéia de Estados-nacionais. Para Foucault, este é um período em que ocorrem profundas transformações nas relações de poder, sintetizadas em sua tese sobre a transição do “poder pastoral” para o “poder disciplinar”, que mais tarde também se desdobrará em um biopoder.<sup>42</sup> Essas transformações serão importantes para que se compreenda a constituição da escola moderna, pois a partir destas transformações do poder, a educação, assim como também a (re)educação dos delinquentes e o tratamento dos doentes e loucos passam a ser entendidos enquanto uma atribuição do Estado, e se concretizam por meio das políticas públicas que irão organizar a instituição. Assim, a escola será constituída por meio de uma engenharia que pressupõe uma organização que abarcará desde a arquitetura escolar, a configuração das grades curriculares, as sanções disciplinares e os exames, definindo um universo cerrado em que um mundo paralelo é criado com os seus códigos, rituais, práticas educativas e seus discursos sobre o conhecimento. Encontramos assim, um espaço em que a vigilância e o controle será fundamental na definição dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

---

<sup>42</sup> Cf. FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I. A vontade de saber*. RJ: Graal, 5ª ed., 1984, especialmente o capítulo V, “Direito de morte e poder sobre a vida”. Cf. também FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas, op. cit.*. Veja-se também FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. SP: Martins Fontes, 2000.

A segunda obra genealógica é *A vontade de saber*, texto em que Foucault ampliou o seu conceito de poder e alargou os campos de observação institucional chegando a uma análise do Estado enquanto produtor de políticas dirigidas não só aos corpos, mas também às populações de uma maneira mais generalizada. A esta ampliação do conceito de poder, Foucault chamou de “biopolítica”. O conceito de “biopoder” foi decisivo para que Foucault pudesse pensar a relação entre a micropolítica disciplinar e as políticas de Estado, sobretudo no que diz respeito ao governo administrativo das populações. Para ele, o “biopoder” foi o principal elemento para o desenvolvimento do capitalismo, pois este “só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos.”<sup>43</sup> Uma das principais formas de exercício do “biopoder” foi por meio do controle administrativo do sexo, pois a partir de então foi possível estabelecer políticas de controle da população. Ao desenvolver a demografia, por exemplo, o século XIX abriu um novo campo de investigação sobre a população e criou uma infinidade de maneiras de estabelecer a disciplinarização do sexo, da reprodução, do nascimento, da saúde, da higiene, da habitação, do lazer e da escolarização. Foi nesse contexto histórico biopolítico que a escola e a escolarização passaram a ser uma das políticas de Estado. Nesta perspectiva biopolítica, isto é, em termos de uma política educacional geral, na maior parte das vezes de caráter nacional, o currículo possui um interesse especial, pois é um instrumento que visa a produção de identidades e subjetividades específicas. O currículo, seja ele local ou nacional, exerce um papel fundamental na produção das identidades na medida em que define os conteúdos, temas, objetivos e formas de ensinar e avaliar, produzindo uma visão própria da produção e organização do conhecimento e da disciplinarização dos corpos. Em outras palavras, o currículo se configura como uma forma específica de escolarização dos saberes e dos corpos, criando uma rede de significados que produz uma certa forma de compreensão do mundo, das relações sociais e da produção das subjetividades individuais.

Na grande maioria dos discursos educacionais e das práticas pedagógicas o aluno é tomado como um *a priori* não histórico, definido por meio das distintas fases do seu desenvolvimento biológico, psíquico e cognitivo, isto é, por meio dos saberes médico e

---

<sup>43</sup> Cf. FOUCAULT, M. *A história da sexualidade. Vol. I. A vontade de saber, op. cit.*, p. 132.

psicológico, sobretudo pela psicologia do desenvolvimento. No interior deste paradigma científico determinado, as interpretações sobre o sujeito-aluno somente se transformam quando novas descobertas são feitas pelas ciências psíquicas e cognitivas. O aluno é o aluno, o sujeito que aprende, assim como o professor é o sujeito que ensina, e isso é assim ‘desde que o mundo é mundo’, como define o senso comum. Tomar aluno e professor, o binômio da relação pedagógica, como um projeto histórico, definido a partir de discursos e práticas institucionais, significa realizar uma genealogia desses sujeitos. Pode-se dizer que o aluno corresponde a uma invenção proporcionada pelas práticas discursivas e institucionais que se instalaram hegemonicamente a partir do final do século XVIII e, principalmente, durante o século XIX. Assim, crianças, jovens e adolescentes, a partir do final do século XVIII, são tomados como sujeitos do aprender, do mesmo modo que os adultos serão considerados os sujeitos do ensinar. Salvo algumas exceções nas quais os adultos deverão ser ensinados, como por exemplo na alfabetização de adultos, os adultos aprendizes são tomados como alunos e, por isso, normalmente recebem por parte dos professores um tratamento infantilizado, pois quem aprende é sempre aquele que não sabe, o sujeito da heteronomia.

Tanto a infância como a adolescência são figuras estabelecidas a partir do nascimento da escola institucionalizada. Desse modo, para se pensar sobre a constituição desses sujeitos é fundamental que se compreenda também o significado do aparecimento da escola moderna no Ocidente. Para que se compreenda a definição de escola utilizada nesse trabalho, a escola moderna terá que ser tomada do ponto de vista da instituição disciplinar, marcada pela vigilância, pelos dispositivos definidos nas práticas pedagógicas e castigos, e, por fim, enquanto instância privilegiada da produção dos corpos dóceis. Todos esses conceitos aqui mobilizados estão presentes na obra de M. Foucault, o autor que, acima de tudo, inventou o conceito de sociedade disciplinar para definir a modernidade ocidental.

### **A escola moderna no Brasil**

No Brasil da segunda metade do século XIX instala-se a escola seriada, isto é, os “Grupos Escolares”. Além dos “grupos escolares”, que representam as primeiras tentativas do Estado em modernizar a educação, há outras experiências contemporâneas a esta, as escolas

dos imigrantes, muitos deles operários anarquistas. Entretanto, essas experiências foram tragadas no processo de institucionalização da escola primária, no decorrer dessa que foi uma das primeiras experiências do Estado brasileiro no sentido de escolarizar a população infantil. A partir da década de 1860 até o final do Império iniciaram-se as experiências educacionais dos liberais, maçons, positivistas e protestantes norte-americanos, que tentavam modernizar a educação do país por meio da introdução de novos modelos pedagógicos, a pedagogia moderna. A segunda tentativa educacional foi a iniciativa republicana de institucionalização dos Grupos Escolares, em uma tentativa de tornar o modelo escolar paulista um modelo nacional. Além desse forte grupo que defendia a pedagogia paulista, em São Paulo ainda havia vários outros modelos pedagógicos concorrentes, tais como a pedagogia anarquista, a alfabetização popular, etc., que escapavam totalmente ao controle do Estado. Por último, encontrar-se-á ainda um projeto pedagógico que objetivará um modelo pedagógico único para todo o Estado nacional, a pedagogia da Escola Nova.

O nascimento do discurso sobre a educação moderna no Brasil se dá a partir dos debates que se estabeleceram nos anos vinte do século passado, assim como também na instauração das políticas educacionais dos anos 30. Uma das teses que sustenta a argumentação desse trabalho se baseia na idéia de que a escola moderna, isto é, aquela comprometida em produzir sujeitos dóceis e produtivos para a sociedade industrial e urbana, veio a nascer no Brasil a partir dos discursos dos intelectuais reformadores dos anos vinte, concretizando-se, ainda que de maneira superficial, a partir da instauração das políticas educacionais dos anos 30. O surgimento da escola moderna brasileira está diretamente relacionado com a instauração de um debate sobre a educação travado pelos intelectuais reformistas brasileiros, o qual iniciou a discussão sobre a “educação nova” ainda na primeira década do século XX.<sup>44</sup> Esse movimento foi responsável por uma série de reformas educacionais nos Estados brasileiros realizadas pelos intelectuais reformistas.<sup>45</sup> Sob a égide do

---

<sup>44</sup> O movimento de renovação escolar denominado de “Escola Nova” surgiu no Brasil sob a influência de idéias vigentes nos Estados-Unidos e Europa, ainda no início do século XX. O marco inicial desse movimento no Brasil foi a publicação, em 1909, do livro *A Educação*, de Carneiro Leão. Veja-se, ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, Petrópolis: Vozes, 2001 (25ª. ed.); p. 129.

<sup>45</sup> As reformas realizadas pelos intelectuais brasileiros no decorrer dos anos vinte tiveram um caráter pioneiro na medida em que anteciparam uma reforma nacional após o golpe de 1930. Tais reformas foram realizadas nas seguintes datas e tiveram como protagonistas os seguintes intelectuais: em 1920 em São Paulo, por Sampaio Dória; em 1922/23 no Ceará, por Lourenço Filho; em 1925/28 no Rio Grande do Norte, por José Augusto; em 1927/28 no Paraná, por Lysímaco da Costa; em 1927/28 em Minas Gerais, por Francisco Campos; em 1928 no

movimento renovador foi criada, em 1924, a *Associação Brasileira de Educação*, encarregada de organizar uma série de encontros, as *Conferências Nacionais de Educação*, as quais ocorreram a partir de 1927 e foram responsáveis pela consolidação de um discurso educacional moderno no Brasil. As conferências de 1931 e 1932, respectivamente as IV e V conferências, produziram o paradigmático documento denominado *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, texto que inaugurou o discurso educacional moderno brasileiro de uma forma hegemônica. As discussões se deram a pedido do Governo Provisório, em 1931, que solicitou aos intelectuais a elaboração das novas diretrizes curriculares para uma política nacional de educação.<sup>46</sup>

As primeiras décadas do século XX constituíram-se no período inaugural dos discursos educacionais, dada a escassa política educativa do Segundo Império e da Primeira República. As discussões sobre a construção de uma política educacional moderna se instauraram na medida em que os intelectuais brasileiros, influenciados por americanos e europeus, desejavam um processo de modernização e democratização do país. Ao analisarmos a história

---

Distrito Federal, por Fernando Azevedo; também em 1928 na Bahia, por Anísio Teixeira. Veja-se ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, op. cit., p. 129. Veja-se também: LEMME, P. *Memórias*, vol II, Brasília/SP: INEP/Cortez, 1988; p. 64-65. Tratando ainda do tema das reformas estaduais, Pascoal Lemme afirma que: “A mais profunda de todas elas [as reformas] foi, porém, a empreendida no Distrito Federal sob a liderança de Fernando de Azevedo, não somente por ter sido consubstanciada numa legislação clara e moderna (Lei no. 3281, de 23-01-1928) todos esses novos conceitos que vinham sendo objeto das preocupações e das discussões dos educadores brasileiros mais progressistas, como também por suas realizações práticas.” LEMME, P. *Memórias*, vol II, op. cit., p. 65.

<sup>46</sup> A conferência de 1931 foi palco para a discussão do tema “As grandes diretrizes da Educação Popular”. Entretanto, não havia concordância entre os membros da ABE sobre um projeto nacional de educação. O Governo provisório havia recém criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), cuja pasta foi para as mãos do reformador mineiro Francisco Campos, que esteve presente à conferência, assim como também esteve o Chefe do Governo Provisório, Getúlio Vargas. Ambos esperavam dos conferencistas um projeto de educação nacional, porque o Governo Provisório não tinha uma proposta educacional e esperava dos intelectuais ali presentes a elaboração do “sentido pedagógico da revolução. A discordância entre os membros da ABE sobre um projeto nacional de educação os levou a redigir o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Cf. ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, op. cit., p. 144: “Quando se reuniu, em dezembro de 1931, a IV Conferência Nacional de Educação, à qual o Governo havia solicitado a elaboração de diretrizes para uma política nacional, a polêmica em torno do ensino leigo e da escola pública se tornou tão acirrada, que não houve clima, nem condições para atender ao pedido do Governo, com o que ficou configurada a falta de uma definição objetiva do que era e do que pretendia o movimento renovador. Foi então que os líderes desse movimento resolveram precisar seus princípios e torná-los públicos, através de um documento endereçado ‘Ao Povo e ao Governo’ [o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*]. (...) Ele [o *Manifesto*] representou o auge da luta ideológica, porque, se de um lado definiu e precisou a ideologia dos reformadores, de outro, acabou aprofundando os debates e a polêmica que continuou durante a V Conferência Nacional de Educação, reunida no mesmo ano e durante os anos seguintes, segundo testemunho de Fernando Azevedo, sobretudo por ocasião da elaboração dos projetos das Constituições de 1934 e 1937. Esses debates se fizeram públicos através de jornais e publicações várias. Só entraram em declínio após a implantação do Estado Novo.”

da educação brasileira nos anos 20, encontramos uma polifonia discursiva constituída das vozes diferentes e dissonantes que compuseram o cenário educacional e cultural brasileiro, no qual estavam presentes distintas idéias políticas e pedagógicas, as quais, na maioria das vezes, estavam em confronto. Essas distintas vozes propunham projetos educacionais muito diferentes, tanto em relação à política cultural como também em relação às técnicas de ensino e às filosofias educacionais que naquele momento nasciam na Europa e nos Estados Unidos.

Os intelectuais brasileiros foram especialmente influenciados pelas novas idéias educacionais que vinham surgindo no cenário mundial desde o século XIX e das primeiras décadas do século XX. Por um lado, pela vertente norte-americana, os principais nomes consistem no psicólogo Stanley Hall e no filósofo e educador John Dewey, com a sua “Educação Democrática”; por outro lado, os principais representantes do pensamento educacional francófono são Ovide Decroly e Édouard Claparède, fundadores das idéias que irão originar o movimento da *Nouvelle École*. Ainda no século XIX, na França, Emile Durkheim inaugurara a sociologia da educação, que pela primeira vez consistia em uma análise da educação tendo em vista as estruturas sociais, sendo considerada como uma das principais instituições que conformam o corpo social. Na virada para o século XX, Durkheim analisou aquilo que chamou de “crise social” pela qual a sociedade ocidental passava naquele momento. Para ele, a “crise escolar” consistia em um reflexo da crise social.<sup>47</sup> A sociologia de Durkheim foi também uma referência importante para os movimentos de renovação escolar no século XX. Os principais representantes do movimento de renovação europeu foram o médico, biólogo e psicólogo belga Jean-Ovide Decroly e o psicólogo Édouard Claparède, em Genebra, que inaugurou o movimento escola-novista com o seu livro, publicado em 1905, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*.<sup>48</sup> Na Itália, mesmo não pertencendo à corrente escola-novista, Maria Montessori criou um movimento importante de renovação dos métodos de ensino e também constituiu um nome importante dos movimentos de renovação escolar no princípio do século XX, cuja influência ainda se nota pela adoção dos seus métodos pedagógicos em algumas instituições escolares do presente. Se, por um lado, Montessori ficou

---

<sup>47</sup> Cf. DURKHEIM, E. *Educacion y Sociología*, Barcelona: Península, 2003.

<sup>48</sup> Cf. BEST, F.; DEBESSE, M.; DOTRENS, R.; LÉVÉQUE, R.; MIALARET, G. *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: oikos-tau, 1972; p. 179.

muito conhecida por seu método pedagógico, por outro lado Decroly e Claparède se consolidaram como os intelectuais fundamentais da história da educação renovadora.<sup>49</sup>

O discurso renovador da educação descobriu o valor da psicologia para a constituição científica dos saberes pedagógicos, tomando-a como um saber essencial para o conhecimento do aluno. A pedagogia centrada no aluno se concretizou como o valor máximo da renovação pedagógica e dos movimentos escola-novistas. Esse conhecimento do aluno ou da criança e dos seus processos de aprendizagem tornou-se constituinte de um discurso fundamental da educação a partir das primeiras décadas do século XX.<sup>50</sup> No século XVIII, o discurso sobre uma educação que reconhecesse o aluno e se centrasse nas suas necessidades particulares já havia sido pensado por Rousseau, e, um pouco mais tardiamente, também por autores como Fourier, que também imaginaram uma educação mais livre e centrada na criança. Esses autores não tinham conhecimento da psicologia, mas já propunham um projeto pedagógico que respeitava as aptidões e inclinações físicas, espirituais e cognitivas das crianças.<sup>51</sup> Por sua vez, os movimentos de renovação escolar do início do século XX tentavam construir uma fala que demonstrasse os principais pilares da educação científica, como a biologia, a sociologia e a psicologia:

Encontramos, em primeiro lugar, o conjunto das ciências biológicas, sociológicas e psicológicas que consideramos como ciências fundamentais. Estas são para a educação aquilo que as matemáticas são para a física. Sem elas o nosso conhecimento da criança, de suas reações ante a aprendizagem escolar, do seu meio ambiente, seria impossível. Ouvimos aqui a voz de Rousseau que nos dizia, desde 1762: *Começa por estudar melhor seus alunos; já que, muito provavelmente, não os conhece em absoluto*. Assim, é necessário delimitar as fronteiras para que se possa estabelecer uma colaboração. O educador não pode deixar de respeitar as leis estabelecidas pela biologia, pela sociologia ou pela psicologia, mas estas leis devem ser consideradas unicamente como meios de ação e providas de um valor relativo a respeito das mesmas condições pedagógicas. O educador não

---

<sup>49</sup> Cf. COUSINET, R. *L'éducation nouvelle*, Genève: Delachaux & Niestlé, 1968; p. 11: “Nenhuma das três correntes cujo curso acabamos de seguir rapidamente é estranha aos dois grandes métodos pedagógicos, o do Dr. Decroly e o da madame Montessori, os quais, desde os primeiros anos do século, inauguraram, com o brilho que se conhece, a série de métodos modernos da nova educação”.

<sup>50</sup> Cf. COUSINET, R. *L'éducation nouvelle*, *op. cit.*, p. 11.

<sup>51</sup> Para saber mais sobre os movimentos libertários nos séculos XVIII e XIX veja-se MORIYÓN, F. G. (org.) *Educação Libertária. Bakunin - Kropotkin - Mella - Robin - Faure - Pelloutier*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Veja-se também: LIPIANSKI, E. M. *A Pedagogia Libertária*, SP: Imaginário, 1999.

pode ignorar as leis de aprendizagem e de fadiga, mas sabemos que, se a situação pedagógica está bem ou mau organizada, quer dizer, se os alunos estão muito ou pouco motivados, se facilitará o se dificultará a aprendizagem. O psicólogo, por exemplo, não pode levar a cabo um estudo completo dos fenômenos de aprendizagem sem conhecer as variáveis que definem a situação pedagógica. É necessário uma colaboração, e não aceitamos, como afirmaram alguns psicólogos, que a investigação pedagógica não é mais que uma região, que um subconjunto da investigação psicológica. Eis aqui o momento que haveria de introduzir rapidamente uma disciplina: a psicologia da educação ou, como a chamam alguns, a psicopedagogia.<sup>52</sup>

Também era fundamental que se demonstrasse o caráter experimental dessa nova ciência, a ciência pedagógica. Para isso, realizar experimentos era fundamental para a consolidação não somente das novas pedagogias centradas no indivíduo, como também para a educação de modo geral, pois os movimentos de renovação escolar do início do século XX foram também movimentos que tinham como objetivo conceder à educação um estatuto de cientificidade. Assim, nesse momento nasceram as investigações educacionais que levavam em conta tanto as teses psicológicas quanto as teses sociológicas vigentes; os testes psicológicos se tornaram uma panacéia, assim como também os exames médicos, odontológicos, biométricos e de higiene, de sorte que os alunos tiveram de passar por um escrutínio para que fossem conhecidos da maneira mais precisa possível.<sup>53</sup> Conhecer o sujeito para realizar uma pedagogia centrada no aluno significava obter uma radiografia precisa de cada um dos alunos.<sup>54</sup>

Os problemas da educação brasileira se estendiam desde a Primeira República e até mesmo antes disso. A escolarização atingia uma camada muito reduzida de brasileiros e o Brasil, nos anos vinte, contava com uma população de 75% de analfabetos. Os projetos educacionais revelavam as filiações sócio-políticas dos diferentes grupos sociais. Havia projetos tanto de planificação como de qualificação da educação. Os discursos debatiam sobre as prioridades da educação católica, muito arraigada no Brasil, e a Liga Eleitoral Católica

---

<sup>52</sup> BEST, F.; DEBESSE, M.; DOTRENS, R.; LÉVÊQUE, R.; MIALARET, G. *Introducción a la pedagogía*, *op. cit.*, p. 162.

<sup>53</sup> Cf. BEST, F.; DEBESSE, M.; DOTRENS, R.; LÉVÊQUE, R.; MIALARET, G. *Introducción a la pedagogía*, *op. cit.*, p. 180.

<sup>54</sup> Cf. BEST, F.; DEBESSE, M.; DOTRENS, R.; LÉVÊQUE, R.; MIALARET, G. *Introducción a la pedagogía*, *op. cit.*, p. 156-7.

(LEC) foi constituída para exercer pressão e fazer valer os interesses católicos na Constituição de 1934, entrando em confronto com o discurso que defendia a laicização da educação, promulgado pelos reformadores pioneiros.<sup>55</sup> Os movimentos conservadores, católicos e tradicionalistas, entre eles o ultraconservador denominado Ação Integralista Brasileira (AIB), movimento inspirado no nazismo e fascismo europeus, defendiam a manutenção de uma ‘pedagogia tradicional’, combatendo fortemente o discurso liberal dos intelectuais reformistas. Nesse período, o discurso educacional do movimento operário, que também agregava vários intelectuais da esquerda comunista, socialista e anarquista, preocupava-se sobremaneira com o analfabetismo, produzindo programas de alfabetização popular. O discurso socialista foi responsável pela origem das teses sobre a democratização do ensino do recém-fundado Partido Comunista Brasileiro, que configurou um projeto importante de educação democrática, dando origem aos projetos de política educacional da Aliança Nacional Libertadora (ANL). A educação libertária ou “educação moderna” dos anarquistas e anarco-sindicalistas, com as suas teses fundadas principalmente nas idéias de Paul Robin e Francisco Ferrer y Guardia, originou a formação de várias “escolas modernas” por todo o Brasil, as escolas operárias e libertárias. As Escolas Moderna I e II, fundadas na cidade de São Paulo no ano de 1912, a *Escola Moderna* de Bauru e de Cândido Rodrigues, criadas em 1914 nas duas cidades do interior de São Paulo, e a *Escola Moderna* de São Caetano, de 1918, nos arredores da cidade de São Paulo, foram exemplos da aplicação da pedagogia anarquista desenvolvida pelo educador francês Paul Robin e pelo catalão Francisco Ferrer y Guardia. Estas foram escolas que contaram também com intelectuais brasileiros simpáticos às idéias anarquistas, que participaram na direção, no ensino e no financiamento dessas escolas.<sup>56</sup> Entre todos os projetos pedagógicos das primeiras décadas do século XX, o projeto de educação anarquista foi o único que ausentava o Estado das suas práticas educativas. Esses projetos e escolas têm sido de certo modo ignorados pela historiografia hegemônica da educação brasileira, salvo algumas poucas exceções que vêm se multiplicando nos últimos anos. O discurso hegemônico da historiografia educacional, inaugurado pelos reformadores, não reconheceu projetos importantes que foram levados a cabo no início do século, tornando-os invisíveis para a história. O discurso que se sobressaiu, calando as outras vozes que versavam sobre a educação

---

<sup>55</sup> Tristão de ATHAÍDE é um dos representantes do discurso católico sobre a educação. Veja-se: ATHAÍDE, T. *Debates Pedagógicos*, RJ: Schmidt, 1931.

e sua renovação, foi o discurso dos intelectuais reformadores que culminou no *Manifesto dos Educadores da Educação Nova*, em 1932.<sup>57</sup>

O discurso dos reformadores liberais foi se institucionalizando na medida em que começou a traçar relações com o discurso nascente do Governo Provisório, produzindo, no período de 1920 até 1928, várias reformas educacionais em diversos estados e no distrito federal.<sup>58</sup> Estas relações irão percorrer caminhos tortuosos, ora amistosos, ora conturbados, sendo que muitos dos signatários do manifesto foram afastados do processo de reformas iniciado pelo Governo Provisório.<sup>59</sup> Esse processo de aproximação e afastamento entre governo e reformadores se deu em função das distintas alianças estabelecidas pelo governo. Um exemplo dessa situação de ambigüidade foi, por um lado, a aproximação do Governo Provisório com os reformistas da ABE, aos quais se solicitou, no Congresso de 1931, um projeto de educação para o Brasil. Naquele Congresso o Governo Provisório anunciou que não possuía uma política estabelecida para a educação e queria a participação dos reformadores na elaboração das suas Diretrizes Educacionais. Por outro lado, houve também a aliança realizada com os educadores católicos, em uma direção oposta àquela dos reformadores, o que reafirmou a presença da educação oferecida pelo grupo católico concretizada na redação da Carta Constitucional de 1934. A aliança com a escola católica representou um obstáculo para novas aproximações entre governo e reformadores, pois uma das suas principais reivindicações era a laicização do ensino, de modo que a aliança com o grupo católico representou uma forma de traição do governo para com os intelectuais reformistas. Entretanto, as relações entre Estado e *Escola Nova* não podem ser explicadas de maneira simplista e unilateral, pois a presença das idéias escola-novistas e dos próprios reformadores é marcante nos quadros do governo. Além disso, entre os participantes da ABE e signatários do *Manifesto*

---

<sup>56</sup> Cf. JOMINI-MANZONI, R. *Écoles Anarchistes au Brésil (1889-1920)*, Lausanne: Atelier de Création Libertaire et Éditions Noir, 1999; p. 25-41.

<sup>57</sup> Cf. MANIFESTO dos Pioneiros da Escola Nova in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: 65 (150), mai/ago., 1984.

<sup>58</sup> Cf. CÂNDIDO, A. “A revolução de 1930 e a Cultura” in *Revista Novos Estudos. CEPBRAP*, SP: no. 4, 1984; p. 28.

<sup>59</sup> Pascoal Lemme em suas *Memórias* relatou as dificuldades pelas quais Fernando de Azevedo passou com a instauração do Governo Provisório, tendo inclusive que deixar o Distrito Federal e se instalando em São Paulo. Lemme descreve um ambiente repleto de revanchismos pessoais em virtude da reforma educacional realizada por Fernando Azevedo naquela capital; nas palavras de Lemme, tudo leva a crer que as perseguições ocorriam por causa de desafetos pessoais que se instalaram no decorrer da reforma e não em virtude de divergências fundamentais sobre os projetos pedagógicos. Veja-se: LEMME, P. *Memórias, vol II, op. cit.*, p. 76-7.

havia intelectuais e educadores de tendências variadas, desde católicos até comunistas, de liberais a socialistas libertários, o que implicava em dissidências internas. Aquilo que unia a todos era o desejo de reforma na educação. Além das diferenças políticas entre esses intelectuais da educação, a instauração do Governo Provisório também gerou um complexo sistema de desentendimentos e animosidades, levando a perseguições e ao ostracismo.<sup>60</sup> No entanto, foi esse processo de alianças que configurou o discurso educacional oficial do período de modernização brasileira, lançando os elementos discursivos que fixaram o *discurso educacional brasileiro*, tanto o discurso crítico quanto o discurso progressista. É interessante notar que na construção do próprio campo da historiografia brasileira da educação o discurso denominado crítico apagou de sua história a sua presença no interior do discurso oficial, redefinindo assim o lugar do *Manifesto dos Pioneiros* na história da educação brasileira.

O discurso de modernização do ensino subjacente ao *Manifesto*, bem como todos os demais textos das reformas anteriores, foi divulgado e se expandiu graças a reformas efetivas na prática educacional. Houve uma intensa instalação arquitetônica nos anos 20 e 30, redefinindo o conceito de arquitetura escolar no Brasil e definindo inclusive paradigmas da arquitetura moderna brasileira.<sup>61</sup> Os elementos de modernidade foram se fixando na paisagem educacional brasileira, ampliando a recepção das idéias renovadoras da *Educação Nova*; além da arquitetura, o cinema educativo, a rádio educativa, os coros orfeônicos, os livros didáticos, a literatura pedagógica e a multiplicação das revistas pedagógicas foram responsáveis pela disseminação do discurso renovador nas comunidades escolares. Os novos livros didáticos criados para atender os programas de reforma, contendo atividades e técnicas de ensino que inovavam o processo educacional do ponto de vista técnico, tendo em vista os ideais da reforma, foram de fundamental importância para a concretização do movimento reformista.

---

<sup>60</sup> As relações entre os intelectuais e as estruturas do poder podiam passar por meandros obscuros na medida em que os laços afetivos eram quebrados. Essa situação foi muitas vezes relatada por Pascoal Lemme nas suas *Memórias*. Veja-se: LEMME, P. *Memórias, vol II, op. cit. passim*.

<sup>61</sup> Cf. NUNES, C. “(Des)encantos da modernidade pedagógica” in LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.) *500 anos de Educação no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000; p. 387: “A arquitetura escolar expôs à cidade e ao país a nossa primeira arquitetura moderna oficial e junto com ela divulgou a pintura moderna de Di Cavalcante e de Georgina Albuquerque. Ao contrário do que muitos acreditam, (...) não foi Le Corbusier quem abriu entre nós as frentes do movimento moderno no plano arquitetônico. A produção dos nossos arquitetos, em que pese a influência de Le Coubusier, foi matizada pela peculiaridade de nunca assumir radicalmente a proposta inovadora da vanguarda modernista e se identificar muito mais com o *Art Decô*. Foi essa proposta de prédio escolar que se difundiu pelas ruas da cidade carioca e de outras cidades brasileiras, corporificando-se nos edifícios e nas residências de classe média das nossas capitais.”

Entretanto, as novidades encontravam a resistência dos professores e a escassez de material para a aplicação das atividades pedagógicas. Observou-se então que a formação dos professores seria fundamental para a concretização da *Nova Pedagogia*, de sorte que o Estado haveria de formar o *Novo Professor*:

(...) desenvolvia-se uma cruzada pedagógica que tinha na figura do novo professor um dos seus principais aliados. Esse novo professor era formado no Instituto de Educação, controlado pelos educadores liberais do final dos anos 20 a meados dos anos 30, que se tornou um complexo educativo, reunindo cursos do jardim de infância ao ensino superior. O padrão de ensino francês foi substituído pelo norte-americano e acabou seguindo a experiência paulista graças à presença de Lourenço Filho. O papel feminino foi revisto, tornando mais complexo e elaborado o exercício do magistério que, até então, era tomado apenas como extensão da tarefa social e moral da preservação familiar. Esse ideal permaneceu porém matizado e modificado pelo ponto de vista das ciências aplicadas à educação e suas técnicas pedagógicas.<sup>62</sup>

Tendo a sua origem nas teorizações do discurso escola-novista, isto é, um discurso que tenta estabelecer o caráter científico ao saber educacional, o aparecimento do *Manifesto* representa o próprio nascimento da educação científica no Brasil. Os conhecimentos envolvidos no processo do estabelecimento do estatuto científico da educação foram os saberes produzidos nos campos da psicologia, da biologia e da estatística. A relação desses conhecimentos com o campo educacional implicará em uma maneira peculiar de definir o aluno enquanto o sujeito que *não* sabe. A partir do conceito de *heteronomia*, presente desde o século XVI nos discursos educacionais, o aluno, enquanto objeto da ação pedagógica e da investigação educacional dos reformadores, representa uma composição dupla, na qual a observação e a intervenção ocorrerão simultaneamente, confundindo-se entre si. Esse duplo papel atribuído ao aluno somente se configurou na medida em que surgiram as pedagogias centradas no sujeito, pois, para os defensores dessa linha pedagógica, a ação deveria ser fruto do conhecimento dos indivíduos.<sup>63</sup> O conhecimento do sujeito pedagógico foi uma influência

---

<sup>62</sup> Cf. NUNES, C. “(Des)encantos da modernidade pedagógica” in LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.) *500 anos de Educação no Brasil*, op. cit., p. 389.

<sup>63</sup> No século XVIII, o filósofo alemão J. F. Herbart fundou a Pedagogia Tradicional Laica, assim também como o suíço Pestalozzi incentivou uma “psicologização” da educação por compreender que esse seria o caminho correto para se chegar à pedagogia enquanto ciência.

do discurso herbartiano nas pedagogias ativas, nas pedagogias centradas no sujeito e na *Escola Nova*. A influência dos estudos europeus e norte-americanos baseados na pedagogia de Herbart chegou ao Brasil rapidamente por meio de uma bibliografia norte-americana, ou por meio da leitura dos próprios brasileiros que viajavam à Europa e liam as obras no original. Antes da década de 20 já havia textos estrangeiros de inspiração herbartiana traduzidos para o português. O ideal de transformar o discurso pedagógico em discurso científico foi uma tarefa realizada tanto por Herbart como por Pestalozzi, autores que incentivaram a tendência de investigar os indivíduos, suas motivações, seus desejos, propondo maneiras de “psicologizar a educação”.<sup>64</sup>

A partir dos anos 20 as questões educacionais serão recolocadas e o discurso educacional irá se instaurar nos termos do surgimento de *novos problemas*. Com a influência da *Escola Nova*, os novos problemas serão distintos dos velhos problemas da chamada “educação tradicional”. As técnicas pedagógicas serão fundamentais, assim como os locais de ensino e o tempo de aprendizagem. Entram em ação as duas variáveis fundamentais sem as quais não existe a educação moderna, o tempo e o espaço. A preocupação com espaço terá como expressão a nova arquitetura escolar dos anos 20 e 30, e a variável tempo estará presente em todas as atividades pedagógicas do cotidiano escolar. Tempo e espaço serão fundamentais na produção do sujeito moderno e a escola será o *locus* desse aprendizado. A produção do sujeito ideal sonhado pelos reformadores brasileiros dependerá de um investimento intensivo, por parte do Estado, nos corpos e mentes das crianças no interior do espaço e do tempo e dos saberes escolarizados, além de requerer um trabalho de investigação por parte das instituições educativas sobre os corpos e mentes desses indivíduos. Desse modo, a escolarização da infância representou também a sua objetificação e a educação moderna inventou um novo objeto do conhecimento, o aluno. A psicologia foi um dos principais saberes que definiram as regras dessa objetificação, estabelecendo as formas de investigação e fornecendo as ferramentas de interpretação dos resultados obtidos. A criança e o jovem foram transformados em objetos de produção de saber, fazendo surgir novas áreas do conhecimento escolar, como a psicopedagogia. Na fala dos educadores da época, fica claro o entusiasmo em relação ao saber psicopedagógico: “Antes do advento da psicologia experimental, não existiam senão meios de

---

<sup>64</sup> Cf. GHIRALDELLI JR., P. *História da Educação*, SP: Cortez, 2000; p. 21.

presentir; hoje existem meios de saber... A intuição dos grandes pedagogos do passado enriquece-se assim nos nossos dias pelo conhecimento psicológico do espírito da criança das leis do seu crescimento.”<sup>65</sup>

As reformas estaduais foram capitaneadas por intelectuais e educadores reformadores iminentes do pensamento educacional brasileiro, entre eles Carneiro Leão, Sampaio Dória, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos e Fernando Azevedo. Estes e outros nomes estarão presentes durante um longo período da história de educação brasileira, ora como aqueles que instauraram a novidade na educação, ora como os legisladores e executores dos projetos do Estado brasileiro moderno nascente. Um exemplo disso é o nome do reformador Francisco Campos, que realizou a reforma do estado de Minas Gerais e posteriormente se tornou o ministro responsável pela pasta do recém-criado Ministério da Educação e Saúde. Por outro lado, Fernando Azevedo foi considerado como inimigo do Governo Provisório, muito embora viesse a elogiar a Constituição de 1937, “declarando ser ela a mais democrática das Constituições em matéria de ensino”.<sup>66</sup> Essa ambigüidade, tanto do Governo como dos educadores profissionais e seus projetos, vai perpassar toda a história da educação brasileira a partir dos anos 20, instaurando uma forma própria de estabelecer os discursos, ora de vertente crítica, ora de caráter apologético, em que as referências políticas e ideológicas se confundem, se mesclam, sem que se consiga estabelecer um campo de análise das políticas educacionais, posto que raramente elas são pensadas a partir do seu lugar nas lutas pelo poder.<sup>67</sup> É possível que esse período de intensa reforma educacional, que se

---

<sup>65</sup> Cf. BERNARDEZ, M. *apud* VIDAL, D. G. “Escola Nova e Processo Educativo” in LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.) *500 Anos de Educação no Brasil*, *op. cit.*, p. 497. Sobre a objetificação da infância e da adolescência veja-se, respectivamente: NARODOWSKI, M. *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*, *op. cit.*; CESAR, M. R. A. *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1998.

<sup>66</sup> Cf. ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, *op. cit.*, p. 153.

<sup>67</sup> Os “educadores profissionais”, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anízio Teixeira, sendo estes os mais conhecidos, receberam essa denominação através da necessidade das oligarquias dos Estados em realizar as suas reformas na educação, visto que isso lhes renderia dividendos políticos. Para Sérgio Micelli, foi em vista da escassez de quadros de indivíduos qualificados para gerir as reformas que esses intelectuais foram chamados. Entretanto, nem todos eram originários das elites dominantes do país e, deste modo, viram nesse chamado a oportunidade de ascender ao poder, o que era impossível para os indivíduos que não vinham das oligarquias que dominavam o país: “(...) as determinações impostas pela origem social se retraem perante os trunfos de uma formação escolar profissionalizante. A seleção dos agentes que passariam a integrar esta nova carreira na divisão do trabalho pedagógico não se restringiu apenas aos efeitos das famílias dirigentes, na medida em que a distribuição desses postos pinçou também profissionais de extração social relativamente modesta que conseguem, às custas de vantagens estritamente escolares, ocupar cargos a que não teriam acesso em uma conjuntura distinta de funcionamento desse mercado de trabalho determinado” MICELLI, S. *Intelectuais e classe dirigente no*

configura justamente no momento em que se instaurou o discurso pedagógico moderno brasileiro, tenha marcado profundamente o discurso educacional no decorrer do século XX, promovendo o discurso de reforma permanente que ainda hoje é evocado no imaginário da necessidade de reformas e de restabelecimento das bases educacionais.<sup>68</sup> No Brasil, tanto a produção científica quanto a *praxis* educativa se encontra sob constante reforma e a conseqüente utilização de novos métodos e novas tecnologias. Cada pequeno projeto pedagógico ocupa a dimensão de uma reforma total. Uma característica discursiva importantíssima que também nasceu desse discurso fundador foi a denominação de “tradicional” para todo e qualquer discurso educacional anterior às reformas. Gradativamente, a denominação pejorativa do “tradicional” se estendeu de tal maneira que toda e qualquer pedagogia ou prática pedagógica que não seja aquela com a qual os educadores e o governo julgam que se deveria trabalhar em um determinado momento é assim denominada. A “pedagogia tradicional”, a “escola tradicional”, os “métodos tradicionais de ensino”, os “professores tradicionais”, os “conteúdos tradicionais” são denominações que estão presentes continuamente no discurso pedagógico científico e no imaginário da comunidade escolar. Não casualmente, o discurso pedagógico contemporâneo permanece continuamente ocupado com imagens, conceitos e formas de investigação que são derivadas da conciliação do inconciliável, da reforma permanente e da dicotomia entre educação “tradicional” e “crítica”, também ela uma denominação que abarca uma infinidade de filosofias, sociologias e práticas pedagógicas.<sup>69</sup>

Uma das primeiras providências que o Governo Provisório tomou em relação à modernização da educação foi a criação do Ministério da Educação e da Saúde. Nesse momento, a relação entre o discurso do Governo Provisório e o discurso reformador da educação se evidenciou em virtude da escolha de Francisco Campos, o executor da reforma do ensino de Minas Gerais, para ocupar a pasta do ministério. Com a entrada de Francisco Campos no Governo Provisório, as reformas, anteriormente restritas aos Estados, aconteceriam em escala nacional e as idéias e experiências da pedagogia da *Escola Nova*, que

---

Brasil, RJ: Difel, 1979; p. 166. Veja-se também PAGNI, P. A. *Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico. Ensaio um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*, Ijuí: Editora UNIJUI; p. 233-4.

<sup>68</sup> Cf. ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, op. cit., p. 129.

<sup>69</sup> Cf. ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, op. cit., p. 129.

orientaram as reformas anteriores, de algum modo passariam a guiar as reformas nacionais.<sup>70</sup> A reforma educacional de caráter nacional objetivava uma reforma social muito mais ampla e os intelectuais reformadores, que produziam o discurso da transformação, acreditavam que uma reforma educacional nacional geraria mudanças essenciais na sociedade, dado que a motivação da transformação social se daria a partir dos ideais de esclarecimento e do voto secreto. Eles pressupunham que a ampliação do sistema educacional produziria eleitores mais bem formados, e que, com o direito ao voto secreto, estes escolheriam de forma mais eficiente os seus dirigentes. O discurso reformador estabeleceu uma equação rápida e direta entre as reformas na educação, as transformações sociais e o sucesso da democracia representativa, instituições que eles julgavam ser capazes de instaurar a modernidade e a cultura no Brasil. Para os reformadores, a escolha correta dos dirigentes da nação estaria diretamente relacionada à aquisição de saberes escolarizados, o que, segundo eles, implicava em uma transformação nas técnicas de ensino e avaliação. Em poucas palavras, este novo tipo de ensino, a *Educação Nova*, haveria de resultar em um incremento da democracia e da modernidade. Ademais, os reformadores também acreditavam que as reformas dos níveis médio e superior do ensino formariam uma classe dirigente mais bem preparada para conduzir a população. Em seu artigo clássico, “A revolução de 30 e a cultura”, Antônio Cândido demonstra a relação estabelecida entre o pensamento escola-novista e o governo reformador de Getúlio Vargas durante o período do Governo Provisório. Em se tratando de uma análise dos discursos educacionais, essa relação entre *Escola Nova* e Estado determinou a origem de uma escola que tinha como objetivo principal produzir um tipo determinado de sujeito para atuar na modernidade industrial. Nas palavras de Antônio Cândido:

Tratava-se de ampliar e melhorar o recrutamento das massas votantes e de enriquecer a composição da elite votada. Portanto, não era uma revolução educacional, mas uma reforma ampla, pois no que concerne ao grosso da população a situação pouco se alterou. Nós sabemos que (ao contrário do que pensavam aqueles liberais) as reformas na educação não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio. São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas do ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, promovendo a igualitarização das oportunidades.<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> Cf. CÂNDIDO, A. “A revolução de 1930 e os intelectuais”, *op. cit.*, p. 28.

<sup>71</sup> Cf. CÂNDIDO, A. “A revolução de 1930 e os intelectuais”, *op. cit.*, p. 28.

A reforma nacional do ensino brasileiro foi realizada a partir de 1931 e ficou conhecida pelo nome do seu executor, o reformista mineiro Francisco Campos. Depois da *Reforma Francisco Campos*, a *Carta Constitucional* de 1934 consolidou as políticas educacionais de alcance nacional. Os movimentos pedagógicos que ocorreram no período da *Primeira República* (1889-1930) foram importantes para preparar um campo mais amplo de discussão que culminou nas reformas estaduais, antes de 1930. Nesse período foi se configurando o discurso educacional moderno, assim como também o discurso sobre a modernização do país. O projeto de modernização do Estado brasileiro deu-se a partir dos conceitos de industrialização e urbanização. Nesse contexto geral de modernização, a Constituição de 1934 nomeou pela primeira vez o Estado como responsável pela educação de sua população, o que, na visão dos intelectuais reformadores, era fundamental para a consolidação do projeto moderno. As políticas educacionais dos anos 30, a partir da *Reforma Francisco Campos* e da Constituição de 1934, irão instaurar uma política educacional única para todo o território nacional, ao contrário das reformas estaduais que vinham acontecendo nos anos 20. A Constituição de 1934 foi o primeiro momento em que o Estado brasileiro definiu uma política de educação e cultura tendo em vista a constituição de uma identidade nacional. Esse tema já era bastante explorado pelos intelectuais e artistas que participaram dos movimentos modernistas dos anos 20, em especial aqueles responsáveis pela semana de *Arte Moderna* de 1922. O *Macunaíma* de Mário de Andrade, assim como o *Manifesto pau-brasil* de Oswald de Andrade são exemplos críticos da obsessão das elites brasileiras com a invenção de uma identidade nacional.<sup>72</sup> A idéia da construção de uma identidade nacional tendo como base a escolarização não era uma novidade no restante do mundo, mas para o Brasil dos anos trinta representava uma utopia, porque até então a escolarização era quase insignificante. Com uma taxa de analfabetismo de quase setenta e cinco por cento da população, e com uma taxa

---

<sup>72</sup> O *Manifesto pau-brasil* representou um primeiro passo para a introdução da problemática do nacionalismo na literatura modernista. Com ele, Oswald de Andrade se propõe a inauguração do processo de redescoberta do Brasil. Veja-se MORAES, E. J. *A Brasilidade Modernista. Sua dimensão filosófica*, RJ: Graal, 1978; p. 82-3: “Não se trata mais de combater o passado em nome da atualização/modernização, mas de introduzir a ótica do nacionalismo no processo de renovação: só seremos modernos se formos nacionais. E aos poucos se firmará a idéia de que só seremos participantes do universo cultural se nele nos integrarmos com nosso coeficiente de nacionalidade. É esta idéia da mediação da categoria de nacionalidade como via de acesso ao mundo da cultura (...).”

de escolarização da população escolarizável de apenas nove por cento, mesmo com base em uma política efetiva de ampliação do ensino sabia-se que o processo seria lento e custoso.<sup>73</sup>

Posteriormente, com o advento do Estado Novo entre 1937 e 1945, com a promulgação da nova Constituição em 1937 e o estabelecimento das Leis Orgânicas do Ensino, a conhecida *Reforma Capanema*, muitas outras alterações foram efetuadas nas políticas de educação durante o período ditatorial. Entretanto, é importante ressaltar que os laços entre o Estado e os Pioneiros da Escola Nova não foram quebrados de maneira incisiva, pois Fernando Azevedo, o redator do *Manifesto*, teceu elogios à Constituição de 1937. No entanto, a historiografia educacional brasileira tende a confirmar as teses dos próprios reformadores, que instituíram um discurso próprio sobre o *Estado Novo* ao falar de uma volta atrás no processo das reformas da educação e, conseqüentemente, de um atraso do processo de modernização e democratização do país. Os próprios educadores profissionais, ao atribuírem a eles mesmos um saber e um poder sobre a história da educação, criaram uma mitologia a respeito da idéia da traição dos ideais escola-novistas modernizadores da educação. Como a verdade lhes pertencia, eles próprios criaram também uma linguagem e certas formas de abordagem que mantinham a separação entre “tradição” e “novidade”. Em última instância, alguns daqueles que uma vez haviam elogiado a Constituição de 1937, nos anos cinquenta já diziam que aquela Constituição fora um golpe nos projetos de transformação e democratização do ensino no Brasil.

Os anos vinte representam um período de vasta produção de discursos sobre a educação brasileira. Este foi o momento em que se instaurou uma atmosfera que se auto-designava como reformadora dos princípios, meios e fins da educação brasileira. Nesse clima de debates e produção de discursos, no ano de 1924 foi criada a ABE, Associação Brasileira de Educação, cuja primeira conferência foi realizada na cidade de Curitiba em 1927. A ABE foi o local institucionalizado em que se realizaram os debates sobre a *Escola Nova* no Brasil, e foi justamente das suas últimas conferências que nasceram as razões para a redação do documento *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional*, em 1932. Os debates sobre as novas idéias educacionais vindas da Europa e Estados Unidos já haviam desembarcado no

---

<sup>73</sup> Cf. ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, op. cit., p. 64.

Brasil na primeira década do século XX, com os intelectuais que voltavam de suas viagens e liam os textos na língua original. Com a criação da ABE, as leituras e os debates saíram de um âmbito restrito de discussão, ganhando uma dimensão mais pública. A função da ABE foi especialmente a de debater os problemas da escola brasileira e da educação nacional, tendo em vista graves problemas como a falta de acesso à escolarização, o alto nível de analfabetismo, os escassos recursos pedagógicos, etc. As idéias da *Escola Nova* tinham uma parte importante nesse debate na medida em que se vislumbrava com ela a possibilidade de uma revolução no campo educacional. Especialmente influenciada pelos educadores norte-americanos Dewey e Kilpatrick, a ABE se configurou como uma organização que pretendia sensibilizar o poder público e a classe dos educadores para os problemas da educação nacional.<sup>74</sup>

O discurso dos representantes do pensamento da *Escola Nova* no Brasil demandava que o Estado tomasse para si a responsabilidade de estabelecer políticas educacionais. Para os signatários do *Manifesto*, essa reivindicação advinha da necessidade de se transformar as relações entre o Estado e a população, promovendo finalmente a entrada do Brasil nos trilhos da modernidade segundo os moldes europeus. Desse modo, o discurso do *Manifesto* se pronunciou sobre temas como a gratuidade do ensino, a obrigatoriedade, a laicidade, a co-educação, a universalidade e, principalmente, a respeito da elaboração de um *Plano Nacional de Educação* solicitado pelo próprio Governo. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional* representou o momento em que os intelectuais da educação e o poder público iniciaram um diálogo para tentar estabelecer as bases de uma educação de âmbito nacional. O *Manifesto* solicitou que o Estado reconhecesse a educação enquanto uma função social, a partir da definição de políticas para a efetivação de um projeto de Escola Pública. Segundo o próprio *Manifesto*: “(...) do direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre logicamente para o Estado, que o reconhece e proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a desempenhar com a cooperação de todas as instituições sociais.”<sup>75</sup>

O *Manifesto* afirmou a necessidade de se estabelecer uma escola única, muito embora reconhecesse que o Estado, naquele momento, não teria condições econômicas de manter uma

---

<sup>74</sup> Cf. ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, op. cit. p. 129.

rede escolar para toda a sua população. A idéia de uma escola única foi elaborada no sentido de que se reconhecessem as bases universais de uma educação verdadeiramente científica. Esta escola única se daria independentemente do caráter público ou privado da escola, pois o *Manifesto* reconhecia a necessidade de uma co-existência de escolas públicas e privadas, bem como garantiria uma educação unificada, independente da classe social, para todas as crianças e jovens brasileiros. A reivindicação por esta escola única evidencia uma certa compreensão da Escola Moderna por parte dos pioneiros da *Escola Nova*. Essa nova escola deveria ser a contrapartida da escola arcaica e reprodutora do poder das oligarquias, um dos principais motivos que estariam atrasando a entrada do país nos trilhos da modernidade européia. Para tanto, a nova educação deveria se dar a partir de uma educação científica e racional, reformadora do corpo social do país. A nova educação ou educação moderna deveria incidir de maneira contundente sobre o corpo e a alma do aluno, devendo ser de longa duração, estendendo-se desde a educação infantil até a universidade, o que significava manter o corpo e alma do aluno sob a lógica institucional da disciplina escolar pelo maior tempo possível. Segundo o *Manifesto*, a educação deveria alcançar a “(...) todos os brasileiros [ ] submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confinadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.”<sup>76</sup> Confinadas pelos pais, confiscadas pelo Estado e homogeneizadas pelos dispositivos institucionais, assim deveria ser a educação das crianças e jovens para que todos estivessem prontos, ao final do processo, para compor o corpo populacional de um Estado produtivo e disciplinado. Essas são as características da educação moderna que se estabeleceu na Europa a partir do século XIX.

Os ideais da *Escola Nova* no Brasil vêm ao encontro das novas necessidades sócio-políticas que começaram por se estabelecer no Brasil dos anos 20. Modernizar era a chave de entrada para o Ocidente. A partir desse discurso modernizador a escola precisaria ser revista, travando-se uma luta entre a escola tradicional, arcaica e retrógrada, e a escola moderna (*escola nova*). A instauração dessa nova escola passou a ser fundamental para a instauração de um Estado moderno (*Estado Novo*). Os ares de mudança que emergiam do novo universo

---

<sup>75</sup> Cf. ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, *op. cit.*, p. 147.

urbano-industrial traziam consigo a necessidade de uma escola nova que se adequasse ao novo plano científico e tecnológico que se impunha ao país a partir de então. Desde o *Manifesto dos Pioneiros*, todas as reformas educacionais se preocuparam com o novo desenho da geografia urbana, isto é, de uma cidade que se diversificava e mostrava uma nova população urbana, o operariado. Desde o *Manifesto*, assim como nas reformas educacionais subseqüentes, a educação dos filhos dos operários se apresentava como um projeto fundamental. Educar os corpos dos futuros operários era uma tarefa fundamental para a consolidação do projeto de modernidade urbana e industrial. Os novos tempos colocavam novas necessidades educacionais e também traziam novas formas de interpretação do universo escolar. Os ajustes que deveriam ser realizados nos sistemas de educação se configuravam na necessidade de se conhecer melhor o sujeito-aluno e suas necessidades educacionais. A nova pedagogia inspirava-se na biologia e na psicologia do desenvolvimento, na sociologia de Emile Durkheim<sup>77</sup> e nas idéias do filósofo norte-americano John Dewey<sup>78</sup>, as quais permitiram um conceito de educação baseado na *adaptabilidade humana*, refletido no lema do movimento de renovação da escola: “educação para uma civilização em mudança”.<sup>79</sup> Muito embora esse trabalho de pesquisa não tenha a intenção de elaborar uma análise da *Escola Nova* no Brasil, é fundamental reconhecer a importância do discurso escola-novista na geração de uma nova face na idéia de educação e cultura no país. São também os educadores reformadores que irão organizar uma bibliografia pedagógica a partir de coletâneas educacionais que serão editadas por várias casas editoriais brasileiras.<sup>80</sup> Tais coletâneas servirão como referência para o

---

<sup>76</sup> Cf. ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, op. cit., p. 147.

<sup>77</sup> Cf. MONARCA, C. *A reinvenção da cidade e da multidão. Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*, SP: Cortez/Autores Associados, 1989; p. 12-13: “Ao incorporar os conhecimentos da biologia, psicologia e sociologia, posteriormente denominadas ‘ciências fontes de educação’, a pedagogia pode obter uma melhor compreensão do crescimento da criança, seus estágios de maturação e as diferenças individuais presentes no processo de aprendizagem. A partir da sociologia firmou-se a concepção de que a organização social exerce influências consideráveis nos aspectos espirituais, isto é, o social é determinante na formação dos sentimentos e da personalidade humana. Sob o influxo dessas idéias, a pedagogia da Escola Nova se apresenta como científica, e repudia os métodos mecânicos e coercitivos da Pedagogia Tradicional. Um novo ideal de educação busca consolidar-se: as concepções de programa, organização e procedimentos didáticos se modificam e o trabalho escolar passa a ter outros objetivos.”

<sup>78</sup> Cf. MONARCA, C. *A reinvenção da cidade e da multidão*, op. cit., p. 14: “Para John Dewey, o objeto da educação é o homem, que, num mundo em permanente mudança, não pode atuar sem direção e consciência. Orientado pelas experiências positivas, sua vida teria mais sentido, segurança e coerência. A cooperação social ensejava, por sua vez, a sobreposição contínua da dinâmica sobre a estática: o Homem Novo, na concepção deweyana, é um aventureiro da experiência, com disposição para a crítica e atitude experimental adquiridas através da educação.”

<sup>79</sup> Cf. MONARCA, C. *A reinvenção da cidade e da multidão*, op. cit., p. 15.

<sup>80</sup> Cf. MONARCA, C. *A reinvenção da cidade e da multidão*, op. cit., p. 129.

pensamento educacional brasileiro nas gerações seguintes, definindo uma idéia de pedagogia enquanto técnica de ensino e abordagem do sujeito social e psicológico tendo em vista a educação racional. O ensino deverá ser racional, nada de dogmas ou mitos; a ciência deverá ser a única guia da educação pois, para os ideais escola-novistas, a racionalidade seria a ocupação de um vazio existente na história republicana brasileira. Para os reformadores, a história brasileira estava em descompasso com a história universal, isto é, a história européia, e o caminho vislumbrado pelos pioneiros para que o Brasil conseguisse alcançar a ‘verdadeira’ história seria através de uma educação racional que colocaria o Brasil na modernidade por meio da disciplina e do trabalho.<sup>81</sup>

O discurso dos renovadores instaurou no Brasil o discurso da técnica e da modernidade, referindo-se à tecnologia industrial, social e educacional. A *Escola Nova* concatenava ensino e tecnologia, sendo que a tecnologia advinha das transformações industriais pelas quais a sociedade européia estava passando, as quais alteravam a paisagem urbana das cidades. Essa mesma idéia de tecnologia era traduzida para as relações sociais engendrando uma série de dispositivos de ordenação social tendo em vista o progresso, e entre as tecnologias sociais encontrava-se o discurso educacional. Desse ponto de vista, os fins da educação estavam em um franco processo de transformação ou de ajuste, em vista da introdução de um elemento fundamental no discurso educacional: uma tecnologia pedagógica de bases científicas. Nesse momento a educação adentra no mundo da ciência. O reformista Fernando Azevedo explicita exatamente essa concepção de tecnologia educacional: “Sustento com elementos de convicção arraigada, que é possível hoje ajustar os recursos didáticos às leis naturais dos processos biológicos adaptativos, de modo a ter na educação resultados de certeza matemática”.<sup>82</sup> Em sua análise da *Escola Nova*, Carlos Monarca demonstra que essa ciência educativa baseada nas leis da biologia e da matemática foi transformada em “pedagogia social”. Nas palavras de Monarca:

---

<sup>81</sup> Cf. MONARCA, C. *A reinvenção da cidade e da multidão*, op. cit., p. 130: “O estado inquietante da realidade colocou em movimento a boa consciência dos reformadores como forma de superar a crise, e a boa educação emergiu como receituário. A inteligência nacional, que vinha perseguindo o porquê da distância entre o ‘Brasil legal’ e o ‘Brasil real’, debruçou-se sobre a realidade quotidiana e a experiência imediata procurando alternativas. Emerge um novo saber e uma nova tecnologia disciplinar como estratégia de enfrentamento do caos na cidade.”

<sup>82</sup> Cf. AZEVEDO, F. apud MONARCA, C. *A reinvenção da cidade e da multidão*, op. cit., p. 139.

Ao erigirem a supremacia do mundo dos artefatos sobre o mundo humano, ao colocarem o progresso técnico e científico como finalidade histórica, os reformadores resvalam no culto da máquina e para uma nova forma de religiosidade, revelando o esforço para transformar a ciência educacional em pedagogia social, enquanto arte da condução coletiva, obtendo o distanciamento necessário entre o sujeito e o objeto, oferecendo um programa neutro e científico para o ‘caso brasileiro’. Essa pedagogia social, através da sucessão de imagens revigorantes e fundadoras, transitou rapidamente das zonas escuras para as claras, fundindo e reduzindo o real a imagens. O mundo estava reduzido ao texto, gerando a paralisia da reflexão. Ao caos, segue-se a reconstrução do social. A máquina e a fábrica convertem-se em centro de reconstrução do social, e a pedagogia social é o elemento que fará o travejamento do social. O escolanovismo era o instrumento que apertava porcas, parafusos e arruelas e azeitava engrenagens. (...) A admissão do outro na história, a proximidade física, a necessidade do trabalhador dócil e submisso levaram os pioneiros a empreender a substituição de uma cultura por outra.<sup>83</sup>

### **O discurso das Constituições e as Reformas**

As transformações pelas quais a educação brasileira passou na década de 30 resultaram de seis Decretos-Leis, os quais constituíram a chamada *Reforma Francisco Campos*, que transformou efetivamente as relações entre Estado e educação. A reforma preocupou-se em especial com o ensino dirigido para a população ainda em formação, o jovem brasileiro. Ela não legislou sobre o ensino fundamental e se preocupou quase que exclusivamente com a juventude, organizando o ensino superior, o secundário e o ensino comercial, tendo em vista a sua preparação para o trabalho a um prazo mais curto: os jovens incluídos na reforma participariam do mundo do trabalho mais rapidamente que as crianças e os analfabetos, que representavam um contingente enorme da população. Por isto a reforma foi considerada por vários setores da sociedade como elitista, visto que, de certo modo, não atendia de modo especial às reivindicações dos setores mais populares da sociedade.<sup>84</sup>

---

<sup>83</sup> Cf. MONARCA, C. *A reinvenção da cidade e da multidão*, *op. cit.*, p. 137.

<sup>84</sup> Cf. ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, *op. cit.*, p. 136: “De fato, para um contexto que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta e numa época em que a população da zona urbana ainda não era totalmente atingida, nem sequer pela educação primária, pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo assim tão vasto. Mas não se limitou a isso o caráter ‘elitista’ do ensino secundário. O currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado quanto ao número de provas e exames, fez com que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema.”

A análise que se elabora aqui não visa demonstrar a exclusão, pois este aspecto é completamente evidente e já foi mencionado em diversas análises. O que se pretende ressaltar aqui é justamente um processo de inclusão normatizadora que produz a homogeneização dos sujeitos sujeitados. Ao deixar de lado o ensino primário e a alfabetização, tarefas que foram delegadas aos Estados e Municípios, o Estado colocou em foco a população jovem como aquela que deveria ser observada, classificada, ordenada e normalizada. Por meio do discurso educacional o Estado brasileiro inventou, nos anos trinta, um conceito de juventude escolarizada que se estendia desde o jovem das elites urbanas, que seguiria seus estudos nos cursos secundários e universitários, como ao jovem pobre e proletário, que seria absorvido pelas escolas técnicas e comerciais, ou ainda, nos programas de amparo à juventude de risco. Tratava-se de uma trajetória educacional muito diferenciada, mas os jovens de diferentes segmentos sócio-econômicos estavam incluídos no discurso do Estado, ainda que incluídos de maneira distinta. Essa inclusão não se deu de forma planejada, abrangendo um segmento muito pequeno da população, pois a reforma não teve como objetivo a educação de massa e sim a otimização do processo educacional por meio da melhoria das condições didáticas e pedagógicas.<sup>85</sup> A *Reforma Francisco Campos* ocorreu simultaneamente ao movimento político que levou à promulgação da nova Constituição em 1934. Assim como a reforma educacional, a Constituição de 1934 instaurou uma ordem diferenciada da ordem oligárquica, pois as Constituições anteriores eram cartas que estavam baseadas no princípio da exclusão, escritas por alguns poucos e dirigidas a muito poucos. A partir de 1934 o discurso institucional instaurou o princípio da inclusão, isto é, um processo de normalização por meio da inclusão. O texto constitucional de 1934 nomeou pela primeira vez uma população organizada em famílias, sexos diferentes e em estágios geracionais diversos.<sup>86</sup> Esse processo de inclusão inaugurou no Brasil uma forma diferenciada de exercício do poder, pois o que está surgindo naquele momento é um tipo de poder que, para ser exercido, precisa nomear, recortar, classificar e normalizar a população por meio da inclusão. Em se tratando do poder disciplinar, tal como definido por Michel Foucault, este não possui uma relação exclusiva com

---

<sup>85</sup> Cf. GHIRALDELLI, P. *História da Educação*, op. cit., p. 15.

<sup>86</sup> Cf. PINTO, C. R. J. “Foucault e as Constituições Brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos” in *Educação & Realidade*, 24(2): jul./dez, 1999; p. 43.

as instituições, nem se passa fundamentalmente no nível do direito, nem da violência. Como o afirma Roberto Machado:

Foi esse tipo de poder que Foucault chamou de disciplina ou disciplinar. E é importante notar que ela nem é um aparelho, nem uma instituição, na medida em que funciona como uma rede que as atravessa sem se limitar a suas fronteiras. Mas a diferença não é apenas de extensão, mas de natureza. Ela é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder, são ‘métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade ...’. É o diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial capitalista. Ligada à explosão demográfica do século XVIII e ao crescimento do aparelho de produção, a dominação política do corpo que ela realiza responde à necessidade de sua utilização racional, intensa, máxima, em termos econômicos. Mas, por outro lado - o corpo só se torna força de trabalho quando trabalhado pelo sistema político de dominação característico do poder disciplinar.<sup>87</sup>

No Brasil, o controle minucioso dos corpos, gestos e espaços irá se dar com a Constituição de 1934, na qual se instaura um conceito de população urbana recortado nos seus mínimos detalhes, de maneira a incluir e nomear o trabalhador, a mulher, a família, a criança e o jovens como sujeitos urbanos. É, portanto, na nova cidade remodelada e ordenada que a Constituição irá atribuir os lugares específicos para cada indivíduo: para o trabalhador, a fábrica; para a mulher, a família; para a criança e o jovem, a escola. A carta constitucional de 1934 vai criar e iluminar sujeitos e instituições que estavam restritos ao âmbito do privado e, por isso, permaneciam invisíveis para o poder, tais como a família, a mulher, a criança e o jovem. Estes grupos saíram do espaço privado ao serem capturados pelo discurso do Estado, por meio do estabelecimento de garantias contidas na carta constitucional.<sup>88</sup> O movimento de

---

<sup>87</sup> Cf. MACHADO, R. “Introdução. Por uma genealogia do poder” in FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*, RJ: Graal, 1984 (4ª. ed.); p. xvii.

<sup>88</sup> Cf. PINTO, C. R. J. “Foucault e as Constituições Brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos”, *op. cit.*, p. 45: “No momento, e não certamente por mera coincidência, em que a mulher aparece pela primeira vez no mundo público como sujeito de direito (antes havia aparecido somente como dando direito ao filho) aparece a família como responsabilidade do Estado. (...) O Estado se compromete a amparar a maternidade, a infância, a família de prole numerosa, a juventude e, principalmente, os filhos dos operários.” É preciso ressaltar que os anos vinte foram um momento importante de luta pelos direitos da mulher, pois os

inclusão estabelecido pela constituição de 1934 pode ser analisado nos termos definidos por Michel Foucault, segundo os quais é fundamental que as instituições lancem luz sobre todos os indivíduos para que estes sejam particularizados e disciplinados individualmente. Em uma análise foucaultiana das Constituições brasileiras, Célia Regina Pinto diz que a Constituição de 1934 “(...) é uma tentativa onipotente do getulismo, que engatinhava, de apropriar-se da complexidade que se delineava, de ser o construtor da ordem social através da fixação de conteúdos que, perigosamente soltos no social, escapavam do controle.”<sup>89</sup> Segundo a autora, as formas de inclusão da carta constitucional de 1934 obedecem rigorosamente aos princípios assentados por Foucault, visto que nela todos os indivíduos devem estar presentes e pertencer a algum tipo de controle social, o que se dará não mais *exclusivamente* por meio da repressão, mas sobretudo obedecendo a um intrincado jogo de exclusão/inclusão, no qual todos estão de algum modo incluídos e também excluídos. Estes sujeitos precisam estar sempre às vistas do poder para que sejam institucionalizados, docilizados e subjetivados. O texto constitucional propunha uma ortopedia social e a instituição escolar se instaurava, naquele momento, como um excelente mecanismo de produção de corpos dóceis. O controle social por meio da inclusão discursiva dos sujeitos é uma forma de exercício de poder inerente à própria definição da sociedade disciplinar, que visa uma certa construção da ordem social. Nesta forma de exercício do poder, aquilo que está em jogo não é a idéia de punição, mas a idéia de correção.<sup>90</sup> Ao tratar da educação, a carta educacional vai definir o sujeito aluno a partir de uma definição que é interna ao próprio texto, criando o sujeito-aluno enquanto *locus* da imaturidade, da heteronomia e da tutela.

Com a *Reforma Capanema*, nascida no interior da ditadura do Estado Novo, ordenaram-se o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Se a

---

movimentos sufragista, feminista e anarquista colocavam em questão a hierarquia de gênero e lutavam por igualdade de direito entre os gêneros.

<sup>89</sup> Cf. PINTO, C. R. J. “Foucault e as Constituições Brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos”, *op. cit.*, p. 46.

<sup>90</sup> Cf. FOUCAULT, M. *A Verdade e as Formas Jurídicas*, *op. cit.*, p. 99: “Aparece também a idéia de uma penalidade que tem por função não ser uma resposta a uma infração, mas corrigir os indivíduos ao nível de seus comportamentos, de suas atitudes, de suas disposições, do perigo que apresentam, das virtualidades possíveis. Essa forma de penalidade aplicada às virtualidades do indivíduo, de penalidade que procura corrigi-los pela reclusão e pelo internamento não pertence, na verdade, ao universo do direito, não nasce da teoria jurídica do crime, não é derivada dos grandes reformadores como Beccaria. Essa idéia de uma penalidade que procura corrigir aprisionando é uma idéia policial, nascida paralelamente à justiça, fora da justiça, em uma prática dos controles sociais ou em um sistema de trocas entre a demanda do grupo e o exercício do poder.”

reforma anterior legislava principalmente sobre a educação secundária da juventude, esta última abrangia todas as gerações escolarizáveis. A partir de então, o Estado lançava um olhar ordenador e disciplinarizador sobre todas as fases da escolarização, os diferentes locais de moradia e as distintas classes sociais. Esse projeto disciplinar fez todo tipo de distinção com respeito à idade, moradia e classe social, classificando os sujeitos e organizando um tipo de escolarização para cada um deles. Nesse processo de maior abrangência e diferenciação todos estavam de algum modo incluídos no discurso do Estado. No Estado Novo, observa-se também que a educação aparece enquanto uma preocupação militar, pois ela representava o caminho para a construção de um novo homem. Em 1939, amparando-se nos discursos da ordem e da disciplina, Eurico Gaspar Dutra, então *Ministro da Guerra*, assumiu a educação como um problema de segurança nacional. Nesse espírito militarizado de sociedade, a segurança nacional iria depender da educação da população. O discurso do Ministro Gaspar Dutra demonstra a conexão entre educação e disciplina, exibindo a necessidade de se fabricar um novo sujeito que correspondesse aos anseios de um Estado Nacional que definia a ordem e a disciplina a partir da militarização dos corpos.<sup>91</sup> Essa idéia da disciplina militar necessária para corrigir os corpos indolentes, preguiçosos e repletos de vícios passou a ser fundamental tanto no discurso como nas práticas disciplinares de então, motivo pelo qual a Educação Física tornar-se-á fundamental.<sup>92</sup> Nas palavras de Schwartzman, era

(...) difícilimo aos órgãos militares realizar seus objetivos previstos na constituição, nas leis ordinárias e nos regulamentos, sem a prévia implantação no espírito do público dos conceitos fundamentais de disciplina, hierarquia, solidariedade, cooperação, intrepidez, aperfeiçoamento físico, de par com a subordinação moral e com o culto do civismo; e sem a integração

---

<sup>91</sup> Cf. HORTA, J. S. B. *O hino, o sermão e a ordem do dia: A educação no Brasil (1930-1945)*, RJ: Editora UFRJ, 1994; p. 46: “De acordo com Dutra, o problema da educação, apreciado em toda a sua plenitude, constituía uma das mais graves preocupações das autoridades militares, visto tratar-se de um setor de atividades estreitamente ligado aos imperativos da segurança nacional. Além disso, a mobilização achava-se na dependência imediata do sistema geral de instrução e educação. De tudo isto resultava a legitimidade da interferência dos órgãos imediatamente responsáveis pela segurança nacional nos problemas educativos. Em primeiro lugar, esta interferência se faria no sentido de buscar um maior entrosamento e coordenação entre os órgãos militares e os órgãos educacionais.”

<sup>92</sup> Cf. SOARES, C. L. *Educação Física. Raízes européias e Brasil*, Campinas: Autores Associados, 1994; p. 121: “A higiene, e como parte dela a Ginástica ou Educação Física, continuam a integrar as propostas pedagógicas, sendo consideradas em leis e reformas educacionais. Elas se tornaram, desse modo, a expressão concreta dos ‘cuidados corporais’. Normatizando pelo pensamento médico higienista, que concede um espaço em seus congressos aos temas e teses relativos à Educação Física, e particularmente, a sua importância na Escola.”

da mentalidade da escola civil no verdadeiro espírito de Segurança Nacional.<sup>93</sup>

Em vista de um conceito de Educação Física bastante militarizado, já a partir de 1934 o governo havia previsto a criação de uma *Seção de Segurança Nacional* no *Ministério da Educação e Saúde*. Entretanto, somente em 1937 o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, enviou à Presidência da República um projeto de decreto organizando a *Seção de Segurança Nacional do Ministério da Educação*, “acompanhado de uma Exposição de Motivos, na qual ele afirma que o novo órgão deveria ocupar-se principalmente da definição das formas como o Ministério da Educação e Saúde poderia prestar, em um tempo de paz ou de guerra, a sua cooperação para a segurança nacional.”<sup>94</sup> A preocupação dos militares com a educação física no Brasil advém do período das reformas estaduais, que previam a inclusão da disciplina de Educação Física na grade curricular assim como a definição de um horário específico para as aulas. Entretanto, nas reformas estaduais a disciplina não apareceu nos currículos dos cursos secundários, ficando restrita ao ensino primário. Os reformadores da ABE, preocupados com a influência dos militares no ensino, elaboraram em 1929 um projeto de reforma do ensino secundário que incluía a Educação Física como disciplina obrigatória. Não havia unanimidade na ABE sobre a participação dos militares no ensino da Educação Física, e enquanto alguns reformadores tentavam incluir na reforma a organização de uma Escola de Educação Física anexa à Universidade do Rio de Janeiro, com o intuito de desvincular os militares do ensino, Fernando de Azevedo defendia o envio de professores civis para participarem do Curso Provisório de Educação Física na Escola de Sargentos da Infantaria. Com a *Reforma Francisco Campos*, entretanto, foram introduzidos em caráter obrigatório os “exercícios de educação física” no currículo de todos os tipos de ensino secundário.<sup>95</sup> Em 1937, com a reforma do *Ministério da Educação e Saúde*, extinguiu-se a *Inspetoria Geral do Ensino Emendativo*, que regia o ensino da Educação Física, e criou-se uma *Divisão de Educação Física* subordinada ao *Departamento Nacional de Educação*.

---

<sup>93</sup> Cf. SCHWARTZMAN, S. *apud* DUARTE, A. L. “Moralidade pública e cidadania: A educação nos anos 30 e 40” in *Educação e Sociedade*, ano XXI, no. 73, 2000; p. 165.

<sup>94</sup> Cf. HORTA, J. S. B. *O hino, o sermão e a ordem do dia: A educação no Brasil (1930-1945)*, *op. cit.*, p. 43.

<sup>95</sup> Cf. HORTA, J. S. B. *O hino, o sermão e a ordem do dia: A educação no Brasil (1930-1945)*, *op. cit.*, p. 65.

Segundo Horta, “A organização e a direção desta Divisão será confiada aos militares, e será através dela que estes procurarão controlar a educação física escolar, a partir de 1937.”<sup>96</sup>

Por fim, cabe ressaltar que o *Manifesto dos Pioneiros* inaugurou uma forma discursiva que esteve presente em todos os projetos, reformas, leis orgânicas, planos nacionais e Constituições no que se refere à educação. O *Manifesto* tem o caráter de um discurso inaugural, foi ele que inventou um determinado tipo de escola no Brasil e, por ser um discurso fundador e reformador ao mesmo tempo, tal característica de ‘re-início’ estará presente em todos os discursos pedagógicos a partir de então. A própria denominação do texto como um Manifesto, e não como um projeto ou uma carta, traz consigo a idéia de ruptura e, ao mesmo tempo, de algo que não se conclui.<sup>97</sup> Ao se apresentar não como um projeto, mas enquanto um manifesto, o discurso dos educadores reformadores assume um caráter de novidade que se remove continuamente nos discursos reformadores subseqüentes. A cada novo plano ou projeto a educação deverá ser reinventada, abolindo-se o seu próprio caráter histórico.<sup>98</sup> O *Manifesto* assume deste modo seu caráter de perene atualidade, pois todo e qualquer projeto educacional reformador posterior se apresentará como uma forma de sua reinauguração. A partir da redação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, da Reforma Francisco Campos, ocorrida entre 1931 e 32, e da Carta Constitucional de 1934, todo novo discurso educacional assumirá um caráter fundador. Os discursos antes considerados progressistas serão agora proclamados fracassados, e as reformas institucionalizadas pelo Governo serão concebidas pela historiografia da educação como projetos de natureza conservadora e mesmo anti-moderna. O nascimento de um discurso educacional que ora é situação e ora é oposição acaba por instaurar uma *única* forma discursiva hegemônica, o discurso disciplinar sobre a educação.

---

<sup>96</sup> Cf. HORTA, J. S. B. *O hino, o sermão e a ordem do dia: A educação no Brasil (1930-1945)*, op. cit., p. 69.

<sup>97</sup> Esse trabalho não se propõe a discutir o caráter retórico dos Manifestos, muito comuns na década de 20, tais como *O manifesto surrealista* na França e *O manifesto modernista* no Brasil. O discurso de ambos os manifestos traz consigo uma insatisfação com a ordem estabelecida ou a ordem burguesa, inaugurando uma forma discursiva diferente daquela criticada. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação* também tem um caráter de crítica à educação, mas aquilo que se pretende construir é justamente uma educação burguesa ancorada em um Estado também burguês.

<sup>98</sup> Cf. MARTINI, R. M. “Habermas e a crítica do conhecimento pedagógico na pós-modernidade” in *Educação & Realidade*, 21(2), jul./dez., 1996; p. 13: “Os ideais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que enfatizavam questões científicas e práticas da educação, inspirados nas transformações sociais e educacionais ocorridas no mundo, nas primeiras décadas do séc. XX, foram deformados por um texto legal conciliador.”





### Parte III: A Pedagogia do Controle

*Estamos em meio a uma passagem  
de um mundo a outro. (...)  
Quando se souber que é inevitável  
expor-se à metamorfose,  
uma determinada consciência lúcida  
pode substituir  
o desespero da passagem*

Toni Negri

#### O teatro das reformas

Cena 1: Brasília, 1995. Início do primeiro mandato do Prof. Dr. Fernando Henrique Cardoso como Presidente da República. O primeiro ex-professor da Universidade de São Paulo e intelectual de renome internacional a ocupar a Presidência da República. **A educação é prioridade nacional.** A pergunta: a educação é prioridade por quê? Para erradicar o analfabetismo, que em 1995 é de aproximadamente 15% da população acima de 15 anos? Para aumentar a taxa e o tempo de escolarização da população? Para melhorar o ensino? Para melhorar a formação docente? Então, por que um economista no Ministério da Educação? O ministro Paulo Renato Souza foi o Ministro da Educação que mais tempo permaneceu em um governo, estando ao lado de Fernando Henrique Cardoso nos seus dois mandatos, isto é, pelo período de oito anos. Qual a relação entre **Educação** e **Economia**? Quais são os planos do Governo FHC para a educação?

Cena 2: São Bernardo do Campo, 2002. O novo Presidente eleito é o Sr. Luís Inácio Lula da Silva, pela primeira vez na história moderna do ocidente chega à Presidência da República um ex-operário com a cara, o sotaque e a semântica da população brasileira; um Presidente que, como grande parte da população brasileira, fora excluído do sistema educacional. Agora, por fim, **a educação será prioridade do governo.** Entretanto, em janeiro

de 2004, o governo Lula mantém a quase totalidade dos projetos educacionais do governo anterior.

Cena 3: São Paulo, 1995. O cenário é a *Escola da Vila*, uma escola privada paulistana que atende à elite da população. Ali iniciam-se as primeiras conversas que darão origem à nova política educacional brasileira. A *Escola da Vila*, nesse período, torna-se uma referência importante para o debate sobre a construção de uma parte fundamental da nova política educacional brasileira, a reforma curricular. Lá mesmo foi realizado neste ano um seminário internacional que ficou conhecido como o marco inicial da reforma curricular brasileira. Esse seminário contou com a presença de professores de algumas escolas, na sua grande maioria escolas privadas, e alguns professores das universidades, em especial alguns professores da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Entretanto, a presença paradigmática do seminário foi César Coll, catedrático de Psicologia da Educação da Universidade de Barcelona e um dos principais personagens da **reforma educacional espanhola**, dos anos noventa. Esta situação é paradigmática na medida em que o próprio Coll, o idealizador da reforma espanhola, veio apresentar as suas teses sobre educação e psicopedagogia. Esta cena embrionária deu origem a uma das maiores empreitadas da reforma educacional brasileira, isto é, a elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os PCN. É importante ressaltar a tríade genética, isto é, os PCN, a *Escola da Vila* e César Coll, que foi levado ao seminário da *Escola da Vila* pela filha do então Presidente da República, responsável pelos primeiros contatos entre os educadores brasileiros e o *reformador espanhol*. Entretanto, antes mesmo da vinda de Coll para o Brasil, nos meses que antecederam a posse do governo Fernando Henrique, a futura equipe da *Secretaria de Educação Fundamental* convocou, em dezembro de 1994, sessenta intelectuais brasileiros ligados à educação, além de representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha para discutirem a implantação de um **currículo nacional** no Brasil.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> O tom anedótico assumido nessa introdução sobre o tema da reforma educacional foi escolhido para registrar algo das condições histórico-políticas em que foram realizadas tais reformas. Mesmo sem ter grande relevância sobre as análises que serão realizadas a seguir, essa forma foi uma opção para que a atmosfera da reforma seja reconstruída para o leitor. Veja-se: MOREIRA, A. F. B. “Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão” in *Educação & Realidade*, 21(1): jan./jun., 1996; COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, *Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses*, Ijuí: Serigraf, 1997.

Cena 4: Brasília, 1988. O Presidente da República é o Sr. José Sarney Filho. 1988 é o ano da promulgação da nova *Carta Constitucional*, a *Constituição Cidadã*, como foi chamada pelo então Presidente da Câmara o Sr. Ulysses Guimarães, em seu discurso de promulgação.<sup>2</sup> A *Constituição* de 1988, no seu artigo 210, determinou a necessidade da fixação de **conteúdos mínimos** para que seja assegurada uma **educação básica comum** em todo o território brasileiro.<sup>3</sup> Esse artigo da *Constituição* traz consigo uma das principais justificativas para que fosse definido um **currículo nacional**, compreendido enquanto conteúdos mínimos, o qual, posteriormente, levou à elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*<sup>4</sup> e, também, das *Diretrizes Curriculares*.<sup>5</sup> Entretanto, antes de que se pensasse na elaboração dos *Parâmetros*, *Diretrizes* e *Referências Curriculares*, a nova *Constituição* sublinhou a necessidade de uma nova *Lei de Diretrizes e Bases* para a Educação, o que consistia, desde o início dos anos oitenta, no período de redemocratização, após a ditadura militar, uma reivindicação de distintos grupos sociais ligados à educação e da sociedade civil em geral. Esse movimento por uma nova *LDB* congregava indivíduos e grupos com orientações teóricas e metodológicas distintas e algumas vezes divergentes, mas que estavam unidos em torno da idéia de uma redemocratização da educação brasileira. Havia desde os grupos ligados à *Educação Popular*, os educadores que participaram desse movimento nos anos cinqüenta e início dos sessenta, os educadores ligados aos *Colégios de Aplicação* e às escolas experimentais, assim como os educadores ligados à *Pedagogia Histórico-Crítica*, e até mesmo educadores ligados às linhas mais conservadoras de ensino, mas que também advogavam por uma educação mais justa e democrática. Na realidade, a criação de uma nova *LDB* representava a possibilidade de um apagamento das marcas da ditadura na educação brasileira. Entretanto, a *Lei de Diretrizes e Bases* levou ainda alguns anos tramitando no congresso, sendo promulgada somente em 17 de

---

<sup>2</sup> Cf. BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998. Veja-se também: PINTO, C. R. J. “Foucault e as Constituições Brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos” in *Educação & Realidade*, no. 24(2): jul./dez., 1999; p. 53: “A Constituição de 1988 vem a título de consagrar o retorno do país à plenitude do regime democrático. É ao mesmo tempo a Constituição mais democrática e a que mais incluiu, no sentido estrito de Foucault: a população brasileira na Constituição é classificada, dividida, nomeada em diversos grupos, com direitos específicos e diferenciados.”

<sup>3</sup> Cf. BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, *op. cit.*, *passim*.

<sup>4</sup> Cf. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1º. e 2º. ciclos)*, Brasília: MEC/SEF, 1997; BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (3º. e 4º. ciclos)*, Brasília: MEC/SEF, 1998; BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros Curriculares nacionais: ensino médio*, Brasília: Ministério da Educação, 1999.

dezembro de 1996, oito anos depois.<sup>6</sup> A nova *LDB* exigiu a elaboração do *Plano Nacional de Educação*, o *PNE*, no parágrafo das *Disposições Transitórias*, delimitando um calendário para a elaboração e tramitação do *PNE*, estabelecendo o prazo de um ano, a contar da data da publicação da *LDB* no Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

Cena 5: Cidade de Jontien na Tailândia, 1990. O Brasil participa de uma Conferência Internacional sobre Educação, junto com outros dos países assim chamados “em desenvolvimento”, os quais apresentam baixas taxas de escolarização e uma política educacional ineficiente, ou ainda, países que apresentem uma baixa produtividade do sistema educacional, nas palavras dos organizadores do evento. A organização da *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos*, em 1990, ficou a cargo da UNESCO, UNICEF, PNUD e *Banco Mundial*. Também no ano de 1990, logo depois da conferência de Jontien, organizou-se uma outra conferência, em Nova Delhi, com a presença dos nove países em desenvolvimento mais populosos. Nessa reunião foi redigida a *Declaração de Nova Delhi*, estabelecendo um compromisso entre os países signatários, de tornar **universal a educação fundamental**. Tendo em vista os compromissos firmados nas duas conferências, a de Jontien e de Nova Delhi, o Brasil, no ano de 1993, realiza a *Semana Nacional de Educação para Todos* (UDIME/CONSED), e a partir desse encontro organiza-se a *Conferência Nacional de Educação para Todos*, em maio de 1993. Nessa conferência firma-se o *Compromisso Nacional de Educação para Todos*, que, por fim, estabelece a elaboração do *Plano Decenal (1993-2003)*, um compromisso que, em Jontien, três anos antes, já havia sido assumido pelo Brasil.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Cf. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CEB no. 15/9*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998.

<sup>6</sup> A história da tramitação da nova *LDB* no Congresso foi um processo lento e repleto de episódios que demonstram o exercício dos poderes microscópicos, transitando e construindo relações políticas em que a participação dos grupos sociais ligados à educação foi tida como um impedimento para o desenvolvimento da nação. Desse ponto de vista, veja-se: NEVES, J. “Educação no Brasil: o que há de novo?” in OLIVEIRA, M. M. D. (org.) *Contra o Consenso. LDB, DCN, PCN e reformas no Ensino*, João Pessoa: ANPUH/PB, Ed. Sal da Terra, 2000.

<sup>7</sup> Sobre esse tema veja-se AGUIAR, M. A. “Parâmetros Curriculares Nacionais e formação do educador: A reforma educacional brasileira em marcha” in *Educação & Sociedade*, no. 56: dez.; 1996. Veja-se também SILVEIRA, R. M. G. “Educação, História e Política” in OLIVEIRA, M. M. D. *Contra o Consenso. LDB, DCN, PCN e reformas no Ensino*, João Pessoa: ANPUH/PB, Ed. Sal da Terra, 2000, p.23-24. “Nessa oportunidade foi proposta uma visão ampliada da educação básica, que inclui igualmente as crianças, jovens e adultos, iniciando-se com o nascimento e se estendendo pela vida toda, não se limitando à educação escolar nem à escola de primeiro grau, nem tampouco a um determinado número de anos ou níveis de estudo, mas que se define por sua capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa.” A autora destaca a idéia

## Uma nova ordem das coisas

Como foi relatado nas cinco cenas anteriores, a década de noventa foi palco de intensas transformações no cenário educacional brasileiro. Esse relato tem somente a função de preparar o leitor para as análises que serão realizadas a respeito dos documentos produzidos nesse período. A análise da narrativa oficial tem como ponto culminante uma interpretação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, por serem eles os documentos redigidos diretamente para os professores, e que têm como objetivo reestruturar a prática docente e as relações de ensino-aprendizagem. Portanto, esse é o texto de acesso direto, na medida em que o governo realizou uma ampla distribuição entre docentes das redes públicas do ensino básico para que estes realizassem a transformação da educação no Brasil.

Tendo em vista a amplitude das reformas educacionais que vêm ocorrendo desde o início dos anos noventa, abarcando um número extensivo de países, tanto pobres como ricos, orientais e ocidentais, tem-se a percepção de que, depois de uma grande mudança dos rumos econômicos, sociais e políticos do capitalismo mundial, a escola definida pela ordem moderna teria que se reformada. A grande reforma educacional vem sendo realizada nas mais diferentes Nações, mas, entretanto, não são essas Nações que as idealizam, pelo contrário, são as grandes instituições financeiras trans-nacionais, aquelas responsáveis pelo financiamento do desenvolvimento econômico mundial, que vêm definindo os parâmetros dessa reforma. Assim, as reformas educacionais, como também as reformas de política econômica e social, entraram na ordem do dia, e isso ocorreu em relação à educação porque os índices educacionais dos países em desenvolvimento, como as suas taxas de escolarização, o analfabetismo, a evasão escolar, a formação do professores, entre outras, passaram a ser um indicativo da saúde econômica dos países devedores. As instituições financeiras, tendo como base a melhora

---

ampliada de educação divulgada em Jontien, que choca com o estreito conceito de educação do Banco Mundial, divulgado em seus documentos, mesmo que este tenha sido um dos patrocinadores da conferência. O texto destaca, da visão do BM, sua restrita visão de currículo, que equivale apenas a conteúdos reduzidos às disciplinas escolares. Para o BM a finalidade do ensino é **transmitir informações**, o professor é considerado um **insumo** caro e problemático, e ainda, pensando na operacionalização da tarefa pedagógica, o banco considera que o tamanho da classe não tem relação com o rendimento escolar, incentivando a superlotação das salas de aula nos países pobres para reduzir os investimentos.

social e econômica dos países em desenvolvimento, passaram a orientar tais países para uma grande reforma educacional de dimensões globais, na medida em que se instalava uma **nova ordem econômica mundial**. Essa transformação, referida amplamente nos discursos políticos e educacionais como *neoliberalismo*, transformou os princípios que orientam a produção e distribuição de bens e riquezas, e para que essa transformação tenha um sucesso duradouro percebeu-se a necessidade da elaboração de novos paradigmas para a educação. Assim:

A escola eficaz, hierarquizada pelos resultados dos alunos, incide em indicadores que facilmente são avaliados externamente, mas que não respeitam a multiplicidade dos contextos locais.(...) Contrariamente ao que a ideologia neoliberal propõe para o reconhecimento da escola eficaz, devemos admitir que a qualidade não se mede só pelos resultados, na medida em que a escola não é a única responsável pela aprendizagem dos alunos. Também admitiremos que a escola é, pela sua natureza profundamente humana, uma comunidade de participação de diferentes atores cuja gestão não se pode basear nos modelos de gestão fabril e empresarial.<sup>8</sup>

Tendo em vista as transformações no sistema de produção, o trabalhador e o operário produzidos pelas escolas estabelecidas no século XIX ficaram obsoletos, pois não possuem as competências necessárias para o trabalho no novo modelo empresarial, conhecido por “Modelo Toyotista”, em contraposição ao “Modelo Taylorista” ou “Fordista”, em alusão às fábricas que os implantaram, nem tampouco estão preparados para o modelo do mercado dos “serviços”.<sup>9</sup> Tais transformações na economia também provocaram uma mudança do conceito de cultura, que passou a estar associado à idéia da informação, por ser mais veloz e mais fácil de ser armazenada, reproduzida e permanentemente revista. Conseqüentemente, ocorreu uma

---

<sup>8</sup> Cf. PACHECO, J. A. “Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? In *Educação & Sociedade*, no. 73: dez., 2000; p. 149.

<sup>9</sup> Um dos pesquisadores que vem produzindo um trabalho exemplar sobre as transformações econômicas e sua relação com a educação é o argentino Pablo Gentili, que possui uma vasta produção nessa área. Veja-se: GENTILI, P. “O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação” in *Educação & Realidade*, 20(1): jan./jun., 1995; p. 193: “O discurso educativo do neoliberalismo configura-se a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas do *capital humano*. (...) De fato, foi a teoria do capital humano que colocou de forma precisa e unidirecional a relação entre educação e desenvolvimento econômico no contexto histórico de um capitalismo cujo modo de regulação fordista gozava, até então, de boa saúde. Sob essa perspectiva, os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho constituem um capital que, como fator de produção, garante o crescimento econômico de modo geral (...) As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como atividade de transmissão

grande modificação das idéias e conceitos que dizem respeito aos valores culturais e éticos, bem como com relação aos papéis sociais, as quais produziram transformações significativas na produção das subjetividades contemporâneas. Há que se ter precaução no tratamento desse tema porque uma abordagem economicista tradicional, tendo como base os padrões de análise do marxismo clássico, como a divisão fixa de classes sociais e os paradigmas da dicotomia entre opressores e oprimidos, não funciona mais. As análises precisam ser mais amplas, sem que se tente explicar tudo, ou todas as transformações por meio das mudanças econômicas produzidas pelas grandes economias. Em uma interpretação do mundo contemporâneo faz-se necessário levar em consideração muitos fatores que foram introduzidos na dinâmica cultural, bem como categorias de análise mais recentes. Desse modo se pode construir uma forma de argumentação que se aproprie, em parte, das interpretações econômicas tradicionais, mas que também, e principalmente, assuma outras possibilidades interpretativas, inclusive a respeito da própria economia. Não se pretende aqui uma busca da “verdade” dos fatos, e nem mesmo por novos detalhes que poderiam iluminar e esclarecer pontos obscuros, pois o importante nesse trabalho é investigar os discursos educacionais e políticos que alcançaram um “efeito de verdade”, e que, por isso, se tornaram “verdadeiros”. Nessa interpretação, tornar-se “verdadeiro” é o resultado de se tornar hegemônico, se estabelecendo nas entranhas e em todo e qualquer espaço vazio, colonizando todos os lugares da vida humana. Estamos vivenciando um fenômeno interessantíssimo e muito perigoso ao sermos envolvidos pela serpente do pensamento único: nunca fomos tão controlados, ao mesmo tempo em que nos sentimos no ápice das possibilidades de liberdade. Gilles Deleuze, de maneira quase profética, demonstrou os paradoxos do mundo contemporâneo pela face de interseção entre os discursos econômico e políticos e todas as micro-políticas derivadas dessa contaminação. Para Deleuze, esse paradoxo representa um marco fundamental do mundo contemporâneo e deverá ser um dos eixos fundamentais para que se possa pensar as transformações nas políticas educacionais. Nas palavras do autor:

Será que já se pode apreender esboços dessas formas por vir, capazes de combater as alegrias do marketing? Muitos jovens pedem estranhamente para serem “motivados”, e solicitam novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a

---

do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho.”

servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas. *Os anéis de uma serpente são ainda mais complicados que os buracos de uma toupeira.*<sup>10</sup>

Em virtude da hegemonia discursiva, talvez estejamos tratando pela primeira vez da produção de uma história que não mais reconhece as barreiras tradicionais entre Ocidente e Oriente. Entretanto, essa superação dos antigos limites tradicionais não significa que o mundo tenha ficado mais justo em relação à distribuição de bens e riquezas; pelo contrário, a cisão entre pobres e ricos é cada vez mais profunda. Tampouco os fluxos migratórios, isto é, a presença cada vez mais marcante de outras culturas no panorama ocidental, tornou o mundo mais aberto para a diferença; pelo contrário, essa situação tem aumentado significativamente os processos de exclusão. Nem mesmo se pode dizer que exista o tal encontro de culturas, pois não passa de fantasia a celebração da diversidade, o *melting pot* das grandes metrópoles do planeta; uma vez mais, aquilo que ocorre é justamente o contrário, em razão de intransponíveis diferenças entre as culturas e as economias do planeta. O tratamento hegemônico dispensado pelas agências financiadoras ocidentais é falacioso porque acentua a diferença entre ricos e pobres, aumentando, conseqüentemente, o processo de exclusão e espoliação. Assim, mantém-se uma situação em que os grande projetos intercontinentais de reorganização das formas de governo, tendo como base a economia global, são idênticos para Nações com histórias sócio-políticas e tradições culturais completamente distintas, como se fosse possível elaborar um mesmo projeto educacional para a Espanha, o Brasil, a Argentina, a Índia, China e Rússia. Na medida em que houve reformas educacionais também em países com um sistema educacional consolidado, como Itália, Inglaterra, Estados Unidos e França, o que se percebe é que a necessidade de reformas é sempre remetida às transformações das relações de produção e daquilo que caracteriza o trabalho, impondo uma modificação nos sistemas de ensino para que estes sejam capazes de formar, novamente, trabalhadores. Esses trabalhadores não são mais os sujeitos dóceis das práticas disciplinares, mas os tais sujeitos “flexíveis”, “adaptáveis”, “criativos” e “autônomos”. Esses conceitos serão re-escritos a partir das **novas tecnologias do controle**, que serão exigidas das escolas. Assim, ricos e pobres requerem mudanças e as agências internacionais que coordenam e financiam o desenvolvimento das diversas nações por todo o planeta, como o *Banco Mundial* e o *Fundo*

---

<sup>10</sup> Cf. DELEUZE, G. *Conversações*, RJ: Editora 34, 1992; p. 225-6.

*Monetário Internacional*, são capazes de desenhar políticas semelhantes para os mais diferentes países, levando em consideração apenas a saúde econômica destes.<sup>11</sup>

### **Uma nova educação como sintoma de um novo regime de poderes?**

O tipo de intervencionismo econômico que se observa por parte das instituições transnacionais, não sem conseqüências políticas e sociais internas, vem interromper uma era marcada pela afirmação da soberania nacional. O conceito de soberania, fundamental para a constituição dos Estados-Nação entre os séculos XVII, XVIII e XIX, era de fundamental importância para a demarcação clara de um território nacional, que representava a área autônoma de governo desses territórios e de sua respectiva população.<sup>12</sup> No processo histórico em que os Estados foram estabelecendo, não sem conflito, sua cultura nacional, engendrando a marca da identidade nacional, a educação em sua face escolarizada representou um dispositivo fundamental. A presença do Estado-nacional, sob a égide de escola universal, foi a condição *sine qua non* para a produção dessa identidade nacional engendrada nos padrões culturais definidos anteriormente e que constituíam uma identidade particular para cada Estado Nacional.<sup>13</sup> A equação que relacionava o conceito de soberania ao nascimento do conceito moderno de Estado-Nação foi fundamental para o estabelecimento das condições sob as quais surgiu a “sociedade moderna”, no final do século XVIII. A partir da invenção das instituições

---

<sup>11</sup> Cf. SOARES, M. C. C. “Banco Mundial: política e reformas” in TOMMASI, L. (org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, SP: Cortez, 1996; “Dada a situação de crise e extrema vulnerabilidade dos países endividados - que passaram a depender quase que exclusivamente dos bancos multilaterais para receber recursos externos, já que os bancos privados interromperam seus empréstimos para esse países após a moratória mexicana [em 1994] -, o Banco Mundial (tal como o FMI) passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países. Assim, a partir dos anos 80, mudou profundamente o caráter da relação entre o Banco mundial e os países em desenvolvimento tomadores de empréstimos. Superando a tradicional influência que já exercia sobre as políticas setoriais dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países ao longo dos últimos quinze anos. É importante compreender que essa influência se dá menos em função do volume de recursos emprestados, embora seja importante para grande número de países, do que pelo fato de os grandes capitais internacionais e o Grupo dos Sete [os sete países mais ricos e com maior influência na economia mundial] terem transformado o Banco Mundial e o FMI nos organismos responsáveis não só pela gestão da crise de endividamento como também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento. Assim, esse novo papel do Banco reforçou a sua capacidade de impor políticas, dado que, sem o seu aval e o do FMI, todas as fontes de crédito internacional são fechadas, o que torna muito difícil a resistência de governos eventualmente insatisfeitos com a nova ordem.”

<sup>12</sup> Cf. AFONSO, A. J. “Reforma do Estado e políticas Educacionais: Entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional” in *Educação & Sociedade*, no. 75: ago., 2001; p.16-18.

<sup>13</sup> O caso francês é bastante exemplar para descrever as lutas entre estado e igreja pelo controle da educação. Veja-se: QUERRIEN, A. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid: Piqueta, s/d (2ª. ed.); p. 27.

disciplinadoras, base constitutiva da “sociedade moderna”, apareceu a mais fundamental das instituições, a *escola moderna*.<sup>14</sup> Assim como o aparecimento do Estado Moderno é o resultado da transformação das estruturas de poder e de seu exercício, ocorrida por volta do século XVIII,<sup>15</sup> talvez estejamos presenciando uma transformação de amplitude semelhante nas últimas décadas. As idéias de Michel Foucault sobre a constituição da *sociedade moderna* como proveniente das transformações do poder e das condições de seu exercício permitem elaborar essa indagação sobre uma nova transformação do poder e da sociedade. A partir de uma crise dos paradigmas que sustentavam o *poder soberano* da *sociedade clássica* dos séculos XVI e XVII, exemplificada pelo final das monarquias absolutas, esse tipo de poder se transforma em um *poder disciplinar* que marcou a configuração da *sociedade moderna* a partir do final do século XVIII.<sup>16</sup> Para Foucault, um certo tipo de poder, chamado por ele de *poder pastoral*, representa as primeiras formas de exercício do *poder disciplinar*, ainda mesmo antes da instituição da modernidade. A definição desse *poder pastoral*, assim como do *poder disciplinar*, está fortemente ligada à idéia de território e de sua manutenção. Como definiu Foucault, o poder disciplinar age sobre os corpos individualmente, disciplinando-os no interior dos muros da instituição por meio de uma série de dispositivos orientados para a produção dos *corpos dóceis*. Em virtude de novas demandas políticas, econômicas e sociais, no século XIX o poder disciplinar se desdobrou de maneira a incorporar uma preocupação relativa ao governo das populações. Este desdobramento do poder disciplinar foi denominado por Foucault de “bio-poder” e o seu exercício de “biopolítica”.<sup>17</sup> Do mesmo modo como houve uma profunda ruptura em relação às relações de poder no final do século XVIII, porque não poderíamos estar agora em um momento semelhante? Não que se trate de repetir a história, nem mesmo de pensar a idéia de ciclos históricos que se repetem, mas, em virtude das

---

<sup>14</sup> Os conceitos de *modernidade*, de *instituição moderna* e de *escola moderna* foram amplamente discutidos na segunda parte desta tese.

<sup>15</sup> Cf. VEIGA-NETO, A. “Coisas de governo...” in RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze. Ressonâncias Nietzscheanas*, RJ: DP&A, 2002, p. 18: “Analisando as dificuldades que se estabeleceram, ao longo do século XVII, pelo embate entre a soberania e a família, Foucault nos mostra que a arte de governo - esse conjunto de saberes que estatui uma racionalidade própria, particular ao Estado - só conseguiu desbloquear-se quando mudaram as condições econômicas e demográficas da Europa e, por isso mesmo, articulou-se o conceito moderno de população e, na esteira deste, também o conceito moderno de economia. Também o conceito de governo mudou no sentido de se restringir. Se, pelos fins do Renascimento, *governar* não se referia apenas à gestão política e do Estado (...) na modernidade o uso da palavra *governar* restringiu-se às coisas relativas ao Estado.”

<sup>16</sup> Esse tema da transformação do poder soberano em poder disciplinar foi trabalhado na segunda parte desta tese.

<sup>17</sup> A idéia aqui presente sobre o nascimento da biopolítica poderá ser melhor esclarecida na obra do próprio Foucault. Veja-se: FOUCALT, M. *Em defesa da sociedade*, SP: Martins Fontes, 1999; p. 297-8.

transformações das estruturas histórico-sociais e das formas de exercício de poder, talvez possamos interrogar a instauração de uma outra ordem de poder, de modo que se poderia pensar a reforma educacional dos anos noventa como um sintoma dessa transformação.

Ao analisar-se a história das transformações políticas e econômicas no ocidente, percebe-se que na maior parte das vezes as forças políticas e econômicas atribuíram um significado especial para as reformas de seus sistemas de educação. Em uma análise da escola francesa, Anne Querrien demonstrou essa relação entre as forças econômicas nascentes e a necessidade de reforma na estrutura educacional do país. Em sua análise Querrien tratou da substituição do *método lasalliano* de ensino, amplamente utilizado pelas escolas de origem religiosa, pelo *método de ensino mútuo*, difundido enquanto uma primeira interferência do Estado, ou das forças político-econômicas, que tentavam definir uma política pública ou uma *biopolítica* para a educação e o ensino. Para esta autora:

Os industriais e os alto funcionários, isto é as novas figuras da sociedade [em 1816] se colocam à frente do movimento de escolarização das crianças fundando a Sociedade para a Melhoria da Instrução Elementar. Esta sociedade lutará para que se adote na França um método pedagógico que está sendo utilizado há vinte anos em algumas escolas inglesas: o método mútuo, (...) Este método se assemelha àquele de *Juan Bautista de la Salle* [grafia da tradução espanhola], já que ambos partem da organização coletiva do trabalho das crianças. Mas apresenta numerosas vantagens sobre o método dos *Irmãos da Vida Comum*. Eis aqui as vantagens que interessam os industriais e os altos funcionários: - é claramente mais rápido que o método lasalliano: uma criança emprega dois anos para aprender a ler e escrever corretamente no lugar de cinco ou seis. - é claramente mais econômico: além da economia do tempo, permite reunir sob a direção de um mesmo professor um número quase infinito de crianças; a única limitação é de ordem arquitetônica: as dimensões máximas que podem ter as salas de aula, tendo em conta as técnicas de construção da época. Limitação que era então de 500 crianças por classe.<sup>18</sup>

Tendo em vista esse tipo de interferência até mesmo nas técnicas de ensino, pode-se observar uma situação contínua, há muito presente no imaginário social e político do ocidente, que toma a educação enquanto uma peça chave para o desenvolvimento econômico e social. É interessante notar que essa idéia independe de filiações ideológicas na medida em que foi

---

<sup>18</sup> Cf. QUERRIEN, A *Trabajos elementales sobre la escuela primaria, op. cit.*, p. 34.

completamente naturalizada, no sentido de que nem mesmo se pergunta sobre a função da educação para o país, pois a resposta unânime será sempre relativa à sua importância para o crescimento do país.<sup>19</sup> Tanto do ponto de vista individual, como do ponto de vista da nação como um todo, educação e progresso, educação e desenvolvimento, são equações que estariam acima de qualquer suspeita. Esse mesmo discurso sobre a importância da educação para o desenvolvimento da nação brasileira é retomado no discurso dos pioneiros da educação nos anos vinte e trinta. Assim, todas as vezes em que se transformam aspectos importantes da economia, a educação deverá acompanhar tais modificações. Essa conclusão é um pouco óbvia, na medida em que a educação é compreendida enquanto um lugar de produção de indivíduos para uma sociedade definida pelos meios de produção e as subjetividades pelo trabalho. Partindo do mesmo princípio desenvolvimentista e modernizador, são as agências financiadoras internacionais que irão propor a reforma educacional dos anos noventa. O objetivo da presente investigação não é o de analisar a elaboração e aplicação das macropolíticas educacionais dirigidas aos diferentes países, mas sim discutir e questionar os elementos discursivos reformistas, isto é, os princípios e pressupostos reformistas que compõem o *corpus* discursivo documental que incide diretamente sobre a prática pedagógica e a própria compreensão da função da escola e da educação no presente. A partir destas análises será possível a construção de alguns parâmetros interpretativos, a fim de tentar compreender o significado da escola e da educação contemporânea.

### **Reforma educacional e perda de autonomia do professor**

Todo o esforço realizado nesse trabalho de investigação está voltado para algumas definições, ainda que provisórias, dos caminhos necessários para a constituição de uma área de investigação que se convencionou chamar de **formação de professores**, a qual necessita ser repensada em virtude das transformações recentes no cenário educacional. Tendo em conta que o conceito de educação moderna se confunde com a escolarização dos sujeitos e dos conhecimentos, para essa tarefa de reconsideração da área de formação de professores faz-se

---

<sup>19</sup> Cf. PACHECO, J. A. “Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?” in *Educação & Sociedade*, no. 73, *op. cit.*, p. 140: “(...) a educação é um dos fatores com mais peso no crescimento econômico, quando se deixa de olhar unicamente para os fatores tidos como clássicos: o capital e o trabalho. Tal pressuposto não significa a aceitação do argumento de que a submissão da educação à economia é a condição necessária para

necessário refletir sobre a transformação do conceito de educação e conhecimento no mundo contemporâneo. Assim, a contribuição que se pretende dar com essa tese é a análise das transformações do significado da educação, da escola, do conhecimento e de sua transmissão nas últimas décadas no Brasil, a partir do questionamento do discurso dos documentos reformistas produzidos na década de noventa. A partir dessas análises pode-se mapear o conjunto de problemas relativos à construção dos sentidos da *professoralidade* dos sujeitos envolvidos no campo da educação, bem como formular uma reflexão sobre os significados da **relação ensino-aprendizagem no mundo contemporâneo**. A partir de um viés teórico “desconstrutivista”, o importante é pensar o *corpus* discursivo, isto é, a narrativa oficial que institui as políticas de educação, bem como a maneira pela qual tais políticas proporcionam uma forma de governo dos indivíduos envolvidos no processo educacional, definindo as práticas de funcionamento da instituição escolar na contemporaneidade brasileira. Nessa perspectiva teórica de análise, a dimensão política da reforma educacional brasileira, configurada nos documentos, possui uma função central, pois os conceitos gerados no âmbito dessas políticas passam a conter um efeito de **verdade pedagógica**. Essa idéia de produção de um “discurso verdadeiro” sobre a educação, gerado pelos documentos, possui um efeito avassalador para a formação de professores porque, em virtude da fragilidade epistemológica do discurso pedagógico, tais “verdades” passam a receber significados que corroboram com o estabelecimento de um **discurso pedagógico hegemônico**. Qualquer hegemonia é sempre muito perigosa, pois engendra o **discurso único** em detrimento de qualquer outra voz, experiência e ação que não possam ser referenciados pelo “discurso verdadeiro”, que é sempre muito restritivo. Em relação à educação, o discurso único ou a hegemonia pedagógica paralisam a reflexão dos educadores na medida em que tiram destes qualquer possibilidade de autonomia em relação ao saber e à prática educativa: é como se os agentes educacionais estivessem contínua e inevitavelmente desatualizados, como se o conhecimento pudesse ser renovado à luz de cada nova informação. Com a crescente perda da autonomia docente, posto que o papel dos professores foi redefinido com as novas políticas educacionais, estes passam a ter cada vez menos contato com os processos de planejamento e organização da ação pedagógica e da organização do sistema educacional em que estão inseridos. Assim, o discurso hegemônico representa o contrário da produção de uma subjetividade minimamente

---

a prosperidade econômica do século XXI. (...) Não é sem razão que a educação está, presentemente, no centro

autônoma por parte dos educadores, pois desestabiliza aquilo que pode ser chamado de *professoralidade*, que constitui uma forma de compreensão da formação autônoma do profissional da educação.<sup>20</sup> Uma característica fundamental da *professoralidade* é a idéia da **(trans)formação permanente**, como também é permanente a atividade de reinventar-se através da contínua instauração de perguntas sobre o mundo e as coisas do mundo, em uma tarefa de (des)reconhecer o conhecido como forma de produção do conhecimento sobre si e sobre o mundo. Essa atitude teórica é condição *sine qua non* quando se possui como “objeto” de trabalho o conhecimento, a sua produção e/ou transmissão. Uma análise desconstrutivista é fundamental pois, em se tratando da formação de professores, ela permite reconhecer as características sobre as quais se organiza a produção e distribuição do conhecimento escolarizado, além dos novos significados atribuídos ao conhecimento no mundo contemporâneo.

A perda da autonomia dos professores está expressa nos documentos produzidos pelas novas políticas educacionais, e uma leitura “desconstrutivista” desses documentos poderá ser útil para a crítica da perda de autonomia dos educadores, bem como para a recuperação ou reconstrução das bases de uma nova autonomia. Em primeiro lugar, é fundamental atentar para o fato de que nos documentos reformistas o professor é tomado como um “insumo” caro e problemático; e ainda, que a sua formação básica não representa uma prioridade, visto que as políticas engendradas nas reformas contemplam somente a idéia de **formação em serviço**, a **formação à distância** e a **formação continuada**, que são o verdadeiro oposto da autonomia do profissional da educação. Citando os *PCN*:

(...)orientar a formação inicial e continuada de professores, a produção de livros e outros materiais didáticos, o fomento da discussão

---

dos mais diversos discursos, tornando-se a prioridade e a paixão das políticas públicas dos diversos governos.”

<sup>20</sup> Cf. PEREIRA, M. V. “Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação” in CANDAU, V. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), RJ: DP&A, 2000; p. 39: “A professoralidade é uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva. Não é uma identidade: identidade é uma formação existencial modelada, retida em sua maneira de atualizar-se, a partir de um cominho determinado e condicionante. É como quando o sujeito se constitui sempre a partir de um modelo institucional ou culturalmente determinado. A marca é um estado, uma diferença produzida na superfície de sua subjetividade que contamina suas formas de ser. Não determina. Contamina, interfere. A identidade é uma determinação, é uma redução das possibilidades de vir-a-ser a um padrão que tende a se repetir.”

pedagógica interna às escolas com os especialistas em educação e também entre especialistas, assim como a avaliação do sistema educativo nacional.<sup>21</sup>

A partir da invenção desse conceito de “formação continuada”, que significa algo muito distinto do estudo, da investigação, e da atualização autônomos, aquilo que se percebe é, na realidade, a perda da autonomia profissional e intelectual por parte dos professores e professoras, visto que a “nova educação” se apresenta sob a forma de uma revolução dos conhecimentos e das formas de ensinar. Essa perspectiva de conhecimento implica que os profissionais da educação necessitam estar em uma condição contínua de aprendizagem, isto é, de treinamento, para que possam acompanhar as mudanças e sejam capazes de aplicá-las nas situações de ensino. Infelizmente, a condição de investigação permanente que está sendo imposta aos profissionais da educação se perde na medida em que este profissional perde a confiança na sua própria formação, tendo a impressão de que esta não lhe serve mais. Assim, professores e professoras do ensino fundamental e médio foram postos em uma condição de precariedade epistemológica absoluta, pois sua formação básica foi descartada. Isto está presente na nova *LDB*, já que nela toda a ênfase em relação às condições profissionais do professor está colocada na formação contínua em detrimento da formação básica.

### **O discurso da ‘crise’ como álibi das reformas**

Em consonância com a perda da autonomia dos Estados-Nação em relação às suas políticas internas, isto é, saúde, educação, moradia, previdência social, entre outras, nota-se a emergência de novos conjuntos de significados em relação às atribuições do Estado. Um dos principais sintomas dessa transformação é a insistência em um discurso sobre “a crise”, tanto por parte do Estado como também das próprias instituições. O discurso da “crise” adquire uma dimensão transcendente na medida em que se torna naturalizado. Fala-se de crise no sistema de saúde, penitenciário, na fábrica, na escola, na família. Ao invocar qualquer uma dessas instituições inventadas na modernidade, imediatamente os discursos se remetem à situação de crise. No âmbito das análises mais intelectualizadas, o discurso recorrente é aquele da crise dos paradigmas, da crise do conhecimento e, por fim, de uma crise da própria modernidade e

---

<sup>21</sup> Cf. BRASIL. MEC *Parâmetros Curriculares Nacionais - Documento Introdutório*. Versão Preliminar, Brasília: nov., 1995; p. 12.

de todos os seus pilares de sustentação. A partir desse discurso recorrente da “crise”, e principalmente da crise do Estado-Nação, as análises político-institucionais, tanto por parte do próprio Estado como por parte das instituições supra-nacionais, identificam a situação de crise generalizada à centralidade excessiva do Estado e de suas políticas públicas. A partir de então a palavra de ordem é a descentralização. No que diz respeito à educação em sua face mais material, isto é a escola, a **crise na educação** ou a **crise da escola** apresentam significado preponderante para que se justifique uma grande reforma do sistema educacional brasileiro. O discurso denominado de **crise na ou da educação** confere a razão pela qual a reforma do sistema educacional deve abranger todo o sistema, a partir de mudanças legislativas. Entretanto, o discurso da **crise** não representa uma novidade das últimas décadas, pois desde o final do século XIX já se falava em crise na educação, ainda que a educação nem ao menos tivesse se universalizado. Para Foucault, a idéia de crise já está presente na própria configuração das instituições e, conseqüentemente, da própria modernidade na sua forma de organização, isto é, a sociedade disciplinar. Por isto, na maioria das vezes, quando se trata de uma crise institucional aquilo que se espera é a intensificação ou a reestruturação das próprias práticas disciplinares. Nos anos oitenta, Jurandir Freire Costa tratou dessa relação entre crise e disciplina ao analisar a “crise da família”. Para o autor:

Os especialistas encarregados de reeducar terapeuticamente a família dão-se conta de que a desestruturação familiar é um fato social, mas raramente percebem que as terapêuticas educativas são componentes ativos na fabricação deste fato. Presos à ideologia do “cientificismo”, acreditam na isenção política de suas práticas profissionais. Por esta razão, jamais procuram rever as matrizes sociais da ciência que orienta os postulados teóricos e técnicos destas práticas. Pelo contrário, permanecem atados ao “cientificismo”. Redobram as medidas de controle terapêutico. Analisam e interpretam a perplexidade e a fragilidade dos indivíduos como provas de que eles não estão suficientemente convertidos ou submissos às normas de saúde. Renovam o equipamento teórico-técnico de terapias e pedagogias terapêuticas, reforçando a engrenagem geradora do desconforto familiar. Pedem, prescrevem e exigem mais exercícios físicos, mais educação sexual, mais ginásticas mentais e mais esforços intelectuais. Não vêem, ou fingem não ver, que, como atesta a evolução higiênica da família, todas estas injunções revertem, inevitavelmente, em maior disciplina, maior vigilância e maior repressão.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Cf. COSTA, J. F. *Ordem Médica e Norma Familiar*, RJ: Graal, 1983 (2ª. ed.); p. 16.

Em um texto de 1958 denominado *A Crise na Educação*, Hannah Arendt fornece uma excelente pista para orientar a análise da crise educacional moderna. Arendt inicia seu texto com as seguintes afirmações:

A crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diversas. Na América, um de seus aspectos mais característicos e sugestivos é a crise periódica na educação, que se tornou, no transcurso da última década pelo menos, um problema político de primeira grandeza, aparecendo quase diariamente no noticiário jornalístico. Certamente não é preciso grande imaginação para detectar os perigos de um declínio sempre crescente nos padrões elementares na totalidade do sistema escolar, e a seriedade do problema tem sido sublinhada apropriadamente pelos inúmeros esforços baldados das autoridades educacionais para deter a maré.<sup>23</sup>

Arendt conduz sua análise referindo-se à gravidade que envolve a situação de crise, mas, por outro lado, argumenta principalmente a favor das possibilidades proporcionadas pela crise, pois ela permite observar as precariedades que foram colocadas em evidência. No caso da crise da educação, isto significa a oportunidade de se observar a artificialidade e fragilidade intrínsecas da organização da instituição escolar e dos saberes escolarizados, os quais vinham sustentando os duzentos anos de educação escolarizada do ocidente. A autora argumenta que a educação é sempre indiscutivelmente um campo crítico, pois para Arendt “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”.<sup>24</sup> A partir dessa tese, a educação poderá ser compreendida como um campo de permanente tensão entre a novidade e o instituído, isto é, entre os novos indivíduos que vêm habitar um mundo que já existe e que possui uma longa tradição cultural. Como a única forma que possuímos para receber as crianças que nascem é através da educação o conflito estará sendo permanentemente instaurado, pois a cada nascimento ressurgirá a tensão gerada entre o “novo” e a tradição cultural, e assim será reiniciada a conversão daquele ser desconhecido à nossa lógica e maneira de ver e se relacionar com o mundo.<sup>25</sup> Assim, a autora redefine o conceito de crise

---

<sup>23</sup> Cf. ARENDT, A. “A crise na educação” in *Entre o Passado e o Futuro*, SP: Perspectiva, 1972; p. 221-2.

<sup>24</sup> Cf. ARENDT, A. “A crise na educação” in *Entre o Passado e o Futuro*, *op. cit.*, p. 223.

<sup>25</sup> Cf. LARROSA, J. “O enigma da infância” in LARROSA, J. *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas*, Porto Alegre: Contra-Bando, 1998; p. 234-5: “Que significa, para a educação, o fato de que nasçam seres humanos no mundo? Que significa que a educação seja justamente uma relação com a infância entendida simplesmente como uma relação com aquele que nasce? A educação é o modo como as pessoas, a instituições e

pois, a despeito de confirmar a gravidade da situação de crise, ela argumenta sobretudo a favor da oportunidade de análise fornecida por esse tipo de situação crítica. Para Arendt:

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão.<sup>26</sup>

Esse fragmento em que Arendt atribui um significado produtivo para a situação de crise inspirou as análises realizadas por essa investigação. Essa idéia arendtiana de se olhar para a crise como um momento de explicitação das fragilidades inerentes ao processo educacional afasta-se da idéia de crise enquanto uma perda dos valores e das virtudes ideais, residentes em um passado idílico que teria precedido a crise. A autora argumenta que a crise, pelo contrário, coloca em cheque as certezas e a segurança que sustentavam esse passado ideal. Como o argumento para toda reforma é o surgimento de uma nova situação que, por sua vez, escapou ao controle e irrompeu destruindo os bons resultados e a situação harmônica que supostamente reinava anteriormente, a reforma educacional também argumenta, uma vez mais, a favor de uma reinstauração da ordem perdida provocada pela situação de crise. Negando e reagindo a essa interpretação da crise, esse trabalho foi buscar aquilo que ficou exposto pela crise educacional, compreendendo que a reforma foi realizada para obscurecer as fragilidades que são constitutivas da própria situação institucional escolar. Como a constituição das instituições é frágil e muito sensível a qualquer pequena instabilidade, a instituição educacional está sempre em estado de reforma, e isso se percebe pelo número de transformações sofridas pela escola nos últimos cem anos. Em uma análise da última reforma espanhola, J. Gimeno, um dos seus primeiros críticos, afirma que “Mais do que reformas com propostas específicas e delimitadas, o sinal dos tempos é o de estar em processo permanente

---

as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; por-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa.”

<sup>26</sup> Cf. ARENDT, A “A crise na educação” in *Entre o Passado e o Futuro*, op. cit., p. 223.

de reforma, o que deve se entender como a dinamização contínua da mudança interna e não a alteração da estrutura escola, como é óbvio.”<sup>27</sup>

### **O descontrolo da máquina e o esgotamento da escola moderna** <sup>28</sup>

Uma vez concluído o processo de democratização e modernização da Espanha durante a década de oitenta, os anos noventa se iniciaram naquele país como a década da grande reforma do ensino, que se tornou um dos principais produtos de exportação espanhol, chegando até o Brasil. Em uma análise das reformas educacionais que ocorreram na Catalunha, Francesc Calvo Ortega aponta essa transformação do conceito de escola da seguinte maneira:

A escola que se encarregou de transmitir e generalizar os princípios do progresso modernizador passou a orientar-se, além de depender, das necessidades e exigências da sociedade pós capitalista, cuja racionalidade aponta, de certo modo, para outras estratégias de governabilidade e de produção de sujeitos e identidades que, se em alguns aspectos, coincide com o projeto moderno de educação, em muitos outros supõe uma ruptura radical. Um dos traços mais evidentes dos recentes movimentos pedagógicos na Europa é a ausência total de debate acerca das finalidades da escola, percebida agora como uma maquinaria defasada e inadaptada em relação à sociedade e à infância. Reivindica-se como idéia nova e mobilizadora *uma escola para cada aluno*, invertendo o ideal pansófico da escolarização *do século dezenove de todos os alunos em uma mesma escola*.<sup>29</sup>

Em seu texto, Ortega faz uma análise especulativa sobre o significado contemporâneo da escola, dado que a reforma dos anos noventa não a extinguiu, ao contrário, o discurso do Estado reafirmou a importância da escola para o desenvolvimento do Estado-Nação. Desse modo, se a escola permanece então no epicentro da produção das subjetividades e da

---

<sup>27</sup> Cf. GIMENO, J. “Políticas y prácticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas? In PACHECO, J.; ALVES, M.; FLORES, M. (orgs.) *Reforma curricular: Da intenção à realidade*, Actas do II Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga: Universidade do Minho, 1999; p. 27.

<sup>28</sup> Esse subtítulo é uma referência explícita ao título dado por Alfredo Veiga-Neto à sua conferência realizada no seminário *Foucault - Deleuze* ocorrido na UNICAMP em novembro de 2000. Veja-se VEIGA-NETO, A “Coisas do governo...” in RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A (orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze. Ressonâncias Nietzscheanas*, op. cit., p. 14.

<sup>29</sup> Cf. ORTEGA, F. C. “Nuevas tendencias en la gobernabilidad escolar” in SANTAMARÍA, E.; PLACER, F. G. (coords.) *Contra el Fundamentalismo Escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*, Barcelona: VIRUS editorial, 1998; p. 92.

atribuição de sentidos às crianças, jovens e, ainda, a muitos adultos, a pergunta que se coloca agora é sobre a função da escola na contemporaneidade. Em outras palavras, em razão da crise de significado da escola moderna, ou, em uma linguagem foucaultiana, da crise da escola disciplinar no mundo contemporâneo, qual o novo significado da escola? Em um texto paradigmático e provocativo, Alfredo Veiga-Neto fez essa pergunta ao questionar, no título de seu ensaio, “(...) as crianças ainda devem ir à escola?”<sup>30</sup> Em seu texto, Veiga-Neto fez uma breve análise da instituição escolar em função das variáveis de tempo e espaço, nos moldes das análises de Foucault de *Vigiar e Punir*, constatando por fim a possível morte da escola moderna. Desse ponto de vista, a escola não tem mais sentido, pois não dá mais respostas às demandas do mundo contemporâneo, estando, portanto, em crise. Assim, nessa perspectiva teórica **as crianças não deveriam mais ir à escola**, pois nessa escola moderna elas não serão mais educadas de maneira a corresponder às demandas do mundo contemporâneo: a escola disciplinar não faz falta, pois as crianças já vêm sendo “educadas” em outros tipos de espaço e numa outra temporalidade como, por exemplo, por meio das mídias em geral. Entretanto, dado o fato de que as escolas não foram abolidas, mas sim reformadas, a pergunta fundamental continua sendo relativa à **função da escola no mundo contemporâneo**. Para que serve a escola, essa instituição de duzentos anos de idade, no mundo contemporâneo? Para Veiga-Neto:

Diante, por um lado, das modernas tecnologias de vigilância e controle social, e por outro lado, das modificações no sistema de produção e acumulação capitalista, talvez não seja mais necessário que o modelo do *panóptico* - a grande máquina óptica proposta para as prisões, por Bentham, há mais de duzentos anos - seja materializado nas escolas modernas. Talvez não seja mais necessário que a escola panóptica seja o lugar pelo qual devam passar todas as crianças a fim de aprenderem a viver nos espaços e nos tempos em que o mundo quer colocá-las. Com isso, eu não quero dizer algo como *finalmente, estamos livres do poder disciplinar*. Meu argumento vai em outra direção: talvez não precisemos mais da escola como máquina panóptica simplesmente porque o próprio mundo se tornou uma imensa e permanente máquina panóptica. O ideal da sociedade de cristal foi, há dois séculos, pontualmente materializado no panóptico; hoje, foi a própria sociedade que se tornou de cristal(...) como se não bastasse a onipresença da máquina de Bentham - agora materializada em toda uma parafernália

---

<sup>30</sup> Cf. VEIGA-NETO, A. “Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?” in CANDAU, V. M. (coord.) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) RJ: DP&A, 2000.

eletrônica -, ainda é preciso levar em consideração que uma das características da pós-modernidade é a proliferação de situações em que, desde o nascimento, cada um de nós é interpelado por diferentes dispositivos, instituições e técnicas de informação, de subjetivação e de disciplinamento. O resultado é que, mais do que em qualquer outro momento da história, vivemos hoje um empalidecimento da escola como a grande instituição disciplinar.<sup>31</sup>

Ao tentar responder à pergunta sobre a função da escola, Veiga-Neto responde que o ideal da instituição construída a partir da idéia da visibilidade, isto é, do panóptico, não tem mais sentido na sociedade contemporânea porque o mundo se transformou em uma grande máquina panóptica, o que seria impensável sem os avanços tecnológicos. Ver e ser visto não representa mais um problema a ser solucionado no processo de disciplinarização, pois, com a ajuda da tecnologia, é possível saber a localização e a ocupação de cada indivíduo, a cada instante. O muro e as paredes das instituições não são mais necessários para conter o exercício disciplinar das instituições de seqüestro, porque se pode ser controlado em qualquer lugar e em toda parte.

As “novas políticas” globais imprimiram sua marca por meio de uma profunda transformação da linguagem, isto é, através de um novo e paradoxal vocabulário que pode estar vinculado a qualquer tipo de pensamento “político”, e que, portanto, se despolitiza, não respeitando mais os limites estabelecidos na modernidade entre os chamados pensamentos de “direita” e “esquerda”. As fronteiras da linguagem que, no passado recente, explicitavam uma posição política e subjetiva diante do mundo, foram superadas, deixaram de atribuir e conferir significados sociais e individuais, na medida em que cada palavra pronunciada pode fazer parte de qualquer posicionamento diante dos acontecimentos sociais. O símbolo escolhido para adornar essa nova forma de nomear o mundo e as coisas deste mundo foi a **queda do muro de Berlim**. Essa é uma metáfora poderosa porque, além de oferecer uma multiplicidade de significados, pode ser lida como o fim das utopias, mas também como a superação dos limites e das fronteiras entre mundos distintos, entre direita e esquerda. A queda do muro também funciona para demarcar a passagem de um tempo a outro, isto é, entre o tempo das fronteiras e dos territórios demarcados, e o tempo da desterritorialização provocada pelo

---

<sup>31</sup> Cf. VEIGA-NETO, A. “Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?” in CANDAU, V. M. (coord.) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*, Encontro Nacional de Didática e Prática de

movimento, pela rapidez nos deslocamentos de sujeitos, bens, riquezas e informações, sem que haja uma separação entre cada um desses elementos. Essa nova forma de relação com a linguagem, ou a sua desterritorialização, representa a possibilidade de que se possa estar em qualquer lugar, ou em qualquer ponto do universo, contanto que se esteja “conectado” e seguindo as novas regras sociais estabelecidas para que se evite o conflito. A nova forma de ação política é o consenso, isto é, a ausência de conflito, e tudo isso é bem demarcado no nível da linguagem. Por exemplo, os movimentos sociais criaram uma sintaxe própria para que, com o fim dos colonialismos, os “mesmos” pudessem se aproximar dos “outros” ou das chamadas minorias, de maneira que, por exemplo, “brancos” se comunicassem com “afro-descendentes” sem que o preconceito racial fosse explicitado, implicando-se aí uma perversa situação de “tolerância” que apenas mascara o preconceito do branco em relação ao negro; isso permite também que “sujeitos normais” convivam com “sujeitos portadores de necessidades especiais”, em uma tentativa de apagamento da diferença e, conseqüentemente, em uma tentativa de apagamento do conflito que é inerente a qualquer encontro com o “outro”. Assim, o novo “sujeito ético” poderá ser aquele que cumpre certas regras comunitárias, obedecendo, acima de tudo, as regras da linguagem, demonstrando assim a sua “tolerância” em relação ao “outro”; no entanto, ao não reconhecer o conflito, na medida que tenta domesticar ou pacificar o desconhecido, essa forma de relação com o mundo e com o outro se parece mais com uma forma disfarçada de **individualismo irresponsável**.<sup>32</sup>

Nessa perspectiva, até mesmo a responsabilidade perde qualquer implicação política, não sendo por acaso que a idéia de **responsabilidade social** tenha se tornado um termo-chave, fundamental para que os indivíduos com preocupações sociais estabeleçam relações comerciais com empresas que respeitam e integram essa irmandade de “responsáveis”. Essa situação na maioria das vezes não passa de uma política de contratação de empregados das chamadas minorias, como o negro, a mulher, o jovem, o idoso, o estrangeiro, o deficiente, como uma forma de estabelecer um consenso em relação a esses grupos identitários, o que não poucas vezes significa apenas, na melhor das hipóteses, uma redução do chamado “risco social” que atinge os grupos economicamente mais favorecidos, que pode ir desde um assalto,

---

Ensino (ENDIPE) *op. cit.*, p. 17-18.

seqüestro, latrocínio, um roubo ou simplesmente um pedido de auxílio nos inúmeros semáforos e calçadas do país. Ou então, a tal “empresa responsável” adotará práticas sociais responsáveis para que o Estado lhe aplique uma redução da carga tributária. Este é um exemplo da nova forma de relação entre Estado e cidadão, o que representa uma grande transformação não somente do papel do Estado, que torna-se cada vez mais afastado das políticas sociais, como também redefine a forma dos indivíduos lidarem com o “mal estar do social”. Em uma referência explícita à Freud em *O mal-estar na cultura*, Santiago López Petit, em um artigo em que faz um exercício para pensar o desconforto com o qual habitamos o mundo contemporâneo, percebe algumas das formas pelas quais os indivíduos lidam com esse “mal estar”: uma delas seria aquela citada no exemplo acima, em que o “mal estar” é percebido nos cálculos estatísticos que demonstram o crescimento do número de casos de alcoolismo e drogadição, ou o aumento da criminalidade nos centros urbanos, ou mesmo o crescimento da taxa de desemprego e sua relação com a delinqüência, enfim, formas de “desordem social” que são apresentadas como se fossem desvinculadas da política econômica e social do Estado. Desse modo, não há responsáveis fora dos dados apresentados, a responsabilidade torna-se exclusiva daqueles sujeitos designados numericamente, os quais fazem parte das populações em risco social ou das “classes sensíveis”, isto é, das populações que são mais vulneráveis à deterioração moral e social.<sup>33</sup>

A linguagem constituinte das novas políticas globais usa e abusa de um vocabulário proveniente dos movimentos sociais críticos, esvaziando-o, no entanto, de seu conteúdo político: o resultado dessa operação é a possibilidade de uma linguagem sem história e desencarnada, privada de significado. Essa nova sintaxe representa uma grande armadilha para

---

<sup>32</sup> O tema da ética será tratado nessa parte do texto, no momento que forem analisados os temas transversais; aí sim essa idéia do individualismo será trabalhada do ponto de vista pedagógico. Por enquanto, o tema do sujeito ético está sendo utilizado como um pequeno exercício de reflexão sobre a contemporaneidade.

<sup>33</sup> Cf. LOPEZ-PETIT, S. “Mal estar no social” in LARROSA, J.; PÉRES DE LARA, N. *Imagens do outro*, Petrópolis: Vozes, 1998; p. 154: “Podemos perguntar-nos se os chamados novos movimentos sociais são uma melhor expressão deste mal-estar do social. É conhecido que os novos movimentos sociais comportam uma mudança na natureza das reivindicações. Estas adquirem um caráter mais afirmativo do que negativo, são mais qualitativas do que quantitativas, e se situam fora do lugar da produção. (...) A política democrática, quer dizer, a ponte institucional entre o Estado e o cidadão, cujas funções são as de articular/pacificar a tensão existente entre ambos os pólos, quebrou-se. E a quebra se produziu, não porque se tenha destruído a ponte, mas porque transbordou por ambas as partes. O transbordamento, no caso do pólo do Estado, significa a sua corporativização. Ou seja, a substituição progressiva dos processos democráticos que tendem a evitar conflitos por formas não políticas de tomar decisões. O transbordamento, no caso do pólo dos cidadãos, implica o

o pensamento crítico atual porque, ao eliminar os sentidos historicamente conhecidos, realiza um processo de naturalização dos significados, que deixam o campo do político para habitar o campo da natureza ou da psicologia. Muito já foi escrito sobre as novas políticas educacionais, tanto de maneira apologética como de forma crítica; entretanto, ambas as formas discursivas empregam justamente esse vocabulário despolitizado para se expressar, de modo que os textos acabam sendo impregnados de um vocabulário infinitamente extenso para nomear as transformações sociais do presente e para denominar a forma atual de organização dos Estados nacionais, como, por exemplo, globalização, neoliberalismo, capitalismo tardio, era da informação etc. Simultaneamente, para denominar as novas formas de exercício da política criaram-se ou resignificaram-se outros termos, como por exemplo: flexibilidade, competência, qualidade, qualidade total, gestão de qualidade, interdisciplinaridade, multiculturalismo, cidadania, participação e crítica, todos eles elaborados ou re-elaborados pelo discurso econômico. Assim, resulta sintomático que a **nova política educacional** derivada dessa nova ordem econômica e política também seja tratada por meio desta mesma nova sintaxe despolitizada; não se trata apenas de uma mera substituição do vocabulário institucional pelo vocabulário empresarial, mas sim do produto de uma imensa transformação da própria percepção e do conceito de política e, conseqüentemente, do conceito de educação.<sup>34</sup>

Esta breve análise da linguagem e da subjetividade contemporâneas permite que se possa obter uma possível definição do tipo de subjetividade que esta reforma educacional tem em mente. Toni Negri, ao definir o que ele denomina *sujeito constituinte*, em uma clara referência Deleuze-Guatarri, afirma o seguinte:

---

desenvolvimento de canais alternativos para o conflito, a crise do sistema de partidos e a emergência dos novos movimentos sociais.”

<sup>34</sup> Na área da educação existe uma bibliografia muito extensa sobre esse tema, que é tratado a partir dos mais diferentes pontos de vista teóricos, tanto os voltados para a crítica como também aqueles destinados a promover a apologia das reformas, concebidas como a única possibilidade de redenção da educação no mundo, e em especial nos países em desenvolvimento. Do ponto de vista de uma crítica ao novo modelo de educação veja-se: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Visões crítica*, Petrópolis: Vozes, 2001 (9<sup>a</sup>. ed.); WEXLER, P. Escola Toyotista e identidades de *fin de siècle* in SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.) *Territórios Contestados*, Petrópolis: Vozes, 1995 (2<sup>a</sup>. ed.); SILVA, T. T. “A Nova direita e as transformações na sociedade e na educação” e “A educação da nova direita e a retórica da qualidade total” in *Identidades Terminais*, Petrópolis: Vozes, 1996; OLIVEIRA, M. M. D. *Contra o Consenso. LDB, DCN, PCN e reformas no Ensino, op. cit.*; SILVA, T. T.; GENTILI, P. A. A. *Pedagogia da Exclusão: O neoliberalismo e a crise da escola pública*, Petrópolis: Vozes, 1995; PETERS, M. “Governamentalidade

Pretendem, pois, construir um novo sujeito que mostre o poder do trabalho, tanto social quanto intelectual e científico. Um sujeito-máquina que também é um sujeito ético; um sujeito intelectual que também é um corpo; um sujeito que deseja que também é uma força produtiva; um sujeito plural e disseminado que se unifica, no entanto, na pulsão constitutiva de um novo ser.<sup>35</sup>

Esta definição do *sujeito constituinte* de Negri sugere qual é a figura do “sujeito ideal contemporâneo” que as reformas educacionais intentam fabricar e que, de maneira geral, as novas políticas globais necessitam e requerem para que essa “nova ordem das coisas” funcione. É evidente que a “nova escola” ou a “nova pedagogia do controle” manterá as separações, classificações e os mecanismos de exclusão da escola passada, a escola disciplinar; entretanto, aquilo que se pode vislumbrar no discurso educacional da reforma são formas mais sutis e eficientes de exclusão. Deleuze, em uma entrevista sobre a *sociedade de controle*, afirmou que provavelmente sentiremos saudade da *sociedade disciplinar*, tal como definida por Foucault. É óbvio que a definição de Negri sugere um recorte bastante específico das distintas subjetividades que serão formadas no processo educacional, mas, todavia, esta definição do sujeito ideal contemporâneo é um parâmetro importante que irá definir as outras subjetividades que estarão presentes no universo escolar. Desde o final do século XVIII, a escola passou a ser um conjunto de práticas dirigidas ao indivíduo para a produção de corpos dóceis. As práticas escolares, em virtude das variáveis de tempo e espaço, organizaram, separaram, classificaram, examinaram, hierarquizaram e excluíram tanto os corpos, no interior da instituição escolar, como também os saberes, que na sua ordenação receberam também o nome de disciplinas. Entretanto, em se tratando de políticas educacionais nacionais, o conceito de poder disciplinar sobre os corpos individuais pode não ser o mais adequado para analisar a incidência de tais políticas na formação dos sujeitos. Os conceitos de *governamentalidade* e de *biopolítica*, por outro lado, parecem bastante mais adequados para uma análise das políticas públicas.<sup>36</sup> Na análise das novas políticas educacionais brasileiras, as idéias de biopolítica e governamentalidade são ferramentas importantes, ainda que não se

---

Neoliberal e Educação” in SILVA, T. T. (org.) *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*, Petrópolis: Vozes, 1994 (2ª. ed.).

<sup>35</sup> Cf. NEGRI, A *Sur “Mille Plateaux”* apud LOPEZ-PETIT, S. “Mal estar no social” in LARROSA, J.; PÉRES DE LARA, N. *Imagens do outro*, op. cit., p. 155.

<sup>36</sup> Cf. FOUCAULT, M. *Em Defesa da Sociedade*, op. cit. Em especial o último capítulo, a *Aula de 17 de março de 1976*, pp.285-316. Cf. também: VEIGA-NETO, A. “Coisas do governo” in RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A (orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze. Ressonâncias Nietzscheanas*, op. cit., p. 14-34.

deva perder de vista sua limitação em se tratando do mundo contemporâneo, que pode ser definido em termos da “sociedade de controle”.

### **Da sociedade disciplinar à sociedade de controle**

O conceito de *sociedade de controle* de Gilles Deleuze é a idéia central que orienta as análises realizadas nessa parte do trabalho, pois se encontra diretamente relacionado com a sua principal hipótese de investigação, isto é, a “morte” ou “esgotamento” da “escola moderna”, definida nos termos da *sociedade disciplinar* de Michel Foucault.<sup>37</sup> Em outras palavras, a análise dos discursos reformistas está orientada pelo conceito deleuziano de *controle*. Em um ensaio publicado em 1990, Deleuze define com precisão o conceito de *sociedade de controle*.<sup>38</sup> Partindo de uma frase de Foucault dos anos oitenta, em que ele afirmava que a *sociedade disciplinar* estava agonizando, e tendo em vista suas análises da contemporaneidade, Deleuze afirma o seguinte:

Foucault analisou muito bem o projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente na fábrica: concentrar; distribuir no espaço; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares. Mas o que Foucault também sabia era da brevidade deste modelo (...). ... as disciplinas, por sua vez, também conheciam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitavam depois da Segunda Guerra mundial: sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser.<sup>39</sup>

Segundo Deleuze, Foucault demonstra que os limites temporais do modelo disciplinar estavam claramente demarcados e que este havia entrado em crise com a Segunda Guerra, em especial com os horrores praticados nos campos de concentração contra populações inteiras, judeus, ciganos, entre outros. No mesmo ensaio, Deleuze discute a crise da disciplina por meio da conhecida crise institucional, ou dos meios de confinamento, como prisão, hospital, fábrica, escola e família:

---

<sup>37</sup> O conceito de modernidade e de escola moderna, fundamental nas teses defendidas nesse trabalho, foi amplamente analisado na primeira parte desse trabalho.

<sup>38</sup> Cf. DELEUZE, G. “POST-SCRIPTUM sobre as sociedade de controle” in *Conversações*, op. cit..

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um “interior”, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc. Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as *sociedades de controle* que estão substituindo as sociedades disciplinares. Controle é o nome que Burroughs [o escritor Anthony Burroughs] propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo. Paul Virilio também analisa sem parar as formas ultra-rápidas de controle ao ar livre, que substituem as antigas disciplinas que operavam na duração de um sistema fechado. (...) Por exemplo, na crise do hospital como meio de confinamento, a setorização, os hospitais-dia, o atendimento a domicílio puderam marcar de início novas liberdades, mas também passaram a integrar mecanismos de controle que rivalizam com os mais duros confinamentos.<sup>40</sup>

Nesse curto ensaio Deleuze realiza uma das mais brilhantes análises das transformações que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, descrevendo de forma quase profética as transformações que agora saltam diante dos nossos olhos. Uma década depois da redação desse ensaio, a cada novo projeto estatal, a cada nova reforma, a cada nova fábrica que fecha sua planta em algum país desenvolvido e a reabre no terceiro mundo, o texto de Deleuze surge renovado. Para Deleuze, os confinamentos da disciplina eram moldes produtores de subjetividades, ao passo em que os controles são uma “modulação”, isto é, uma moldagem que pode ser transformada continuamente, produzindo uma situação flexível da subjetividade que é a chave do controle. As antigas instituições, como a fábrica, o hospital, a prisão e a escola, se transformam agora em empresas, transformando-se toda uma gramática que havia sido produzida pela sintaxe disciplinar, que se torna agora obsoleta na sociedade de controle. O vocabulário e a gramática passam a ser outras tendo em vista transformar subjetividades e relações de produção e reprodução. O operário foi substituído pelo *operador de televidas*, e este *associado*, como ele é denominado pela *empresa* para a qual *presta serviços*, “*vai estar enviando em alguns dias o seu pedido*” - uma formação gramatical que anteriormente seria impensável e que, muito provavelmente, em alguns anos será considerada

---

<sup>39</sup> Cf. DELEUZE, G. “POST-SCRIPTUM sobre as sociedade de controle” in *Conversações*, op. cit., p. 219-20.

correta pelos especialistas nos novos estudos da linguagem. No caso da escola, há uma série de evidências dessas transformações demonstradas no texto de Deleuze, como a substituição da *formação básica* pela *formação permanente* ou *formação continuada* ou *formação em serviço*; desse modo, ao contrário do que ocorria na sociedade disciplinar, que não parava de começar, agora na sociedade de controle nada mais é terminado. Os *ciclos de aprendizagem* podem ser um exemplo dessa idéia de que não se termina nada, nem mesmo o ano escolar. As práticas pedagógicas vão se transformando e sendo adaptadas à idéia da *Empresa Escolar*; essas práticas, sejam elas novas ou reapropriadas, na maioria das vezes em termos de uma reciclagem de práticas pedagógicas progressistas e revolucionárias, podem ser observadas tanto no discurso pedagógico oficial quanto nas práticas cotidianas escolares, como as *avaliações continuadas*, as *reformas curriculares baseadas na idéia de transversalidade*, entre outras. Em síntese, “(...) as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na universidade, a introdução da empresa em todos os níveis de escolaridade”<sup>41</sup>, são as evidências mais claras dessa transformação. Segundo Deleuze: “**Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação.**”<sup>42</sup> Em uma análise do conceito deleuziano de sociedade de controle, Michel Hardt demonstra que a sociedade de controle pode também ser compreendida como uma intensificação das disciplinas, e talvez esse seja o motivo de seus escombros ainda estarem presentes na sociedade em que vivemos. No decorrer de sua análise, Hardt argumenta que a sociedade de controle aboliu os muros que continham os sujeitos nas instituições de seqüestro produtoras da subjetividade moderna:

A passagem não é, portanto, de oposição mas de intensificação. (...) a crise contemporânea das instituições significa que os espaços fechados que definiam o espaço limitado das instituições deixaram de existir, de maneira que a lógica que funcionava outrora, principalmente no interior dos muros institucionais, se estende, hoje, a todo campo social. (...) Os muros das instituições desabaram, de modo que se torna impossível distinguir fora e dentro. Não se deveria pensar que a crise da família nuclear tenha acarretado um declínio das forças patriarcais; pelo contrário, os discursos e as práticas que invocam os valores da família parecem investir todo o campo social. A crise da prisão significa igualmente que as lógicas e técnicas carcerárias se estenderam, progressivamente, a outros campos da sociedade. A produção da

---

<sup>40</sup> Cf. DELEUZE, G. “*POST-SCRIPTUM* sobre as sociedade de controle” in *Conversações*, op. cit., p. 220.

<sup>41</sup> Cf. DELEUZE, G. “*POST-SCRIPTUM* sobre as sociedade de controle” in *Conversações*, op. cit., p. 225.

<sup>42</sup> Cf. DELEUZE, G. *Conversações*, op. cit., p. 216 (grifo meu).

subjetividade na sociedade imperial de controle tende a não se limitar as lugares específicos.<sup>43</sup>

As opções dualistas entre conservar/transformar não apresentam uma possibilidade de saída, pelo contrário, pois dentro dessa lógica binária caminha-se em círculos viciosos em que nada de novo é produzido. A orientação deste trabalho vai justamente no sentido de tentar abrir a possibilidade de pensar para além dos dualismos paralizantes. Em um texto sobre Deleuze, François Zourabichvili faz uma análise desse dualismo que pode servir para pensar sobre as reformas políticas, em especial sobre a reforma educacional brasileira:

O dualismo conservar/transformar ocupa todo o espaço da percepção política comum; dificilmente se concebe uma atitude política que não vise nem a conservar nem a transformar, tampouco - como no caso do reformismo - a transformar o que se conserva ou a conservar o que se transforma, quer dizer, a adaptar. Não se pode alimentar dúvidas a propósito das organizações políticas e de suas intenções, sem que se pergunte o que se propõe. Deleuze sempre evitou propor o quer que fosse, embora essa abstenção tranqüila não exprimisse, a seus olhos, nenhum vazio, nenhuma carência. Em política, como em arte ou em filosofia, ele via em uma certa decepção a condição subjetiva propícia para algo de efetivo (um “devir”, um “processo”).<sup>44</sup>

### **Desconstruindo os caminhos da Reforma Educacional: das reformas locais à reforma Nacional**

Em uma análise específica do caso brasileiro, a reforma educacional dos anos noventa traz consigo, além dos significados mais globais comuns às reformas educacionais dos países pobres, também ainda um outro sentido, pois trata-se da segunda grande tentativa de instauração de um projeto nacional de educação, reinstaurando-se assim uma atmosfera parecida àquela dos anos vinte e trinta do século XX, quando os pioneiros da educação nova formularam seus projetos de educação. O discurso reformista dos anos noventa evoca de maneira totêmica os significados produzidos nesse momento preciso da história da educação brasileira, em que um projeto de educação continha os significados da instauração de um

---

<sup>43</sup> Cf. HARDT, M. “A sociedade mundial de controle” in ALLIEZ, E. (org.) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*, SP: Editora 34, 2000; p. 369.

<sup>44</sup> Cf. ZOURABICHVILI, F. “Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política)” in ALLIEZ, E. (org.) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica, op. cit.*, p. 333.

“verdadeiro” Estado republicano, laico, democrático e moderno. Para aqueles reformistas que já haviam colocado em marcha as reformas educacionais nos estados brasileiros durante a década de vinte, a educação e a escolarização nos moldes da *Escola Nova* seriam o aspecto mais fundamental para a existência da democracia e da modernidade.<sup>45</sup>

Uma reforma das dimensões da que agora está em curso mobiliza e é mobilizada pela produção de um discurso “totêmico”, evocando novamente imagens, sentidos e valores relativos à consolidação e aperfeiçoamento da democracia, do progresso e do desenvolvimento brasileiros. Tais associações de idéias e de sentidos surgiram pela primeira vez nos discursos reformistas dos pioneiros da educação e se repetiram, com intensidade distinta, nos mais diferentes projetos educacionais elaborados ao longo desses cinquenta anos. Entretanto, nenhum desses projetos teve a amplitude das reformas dos anos noventa, e é certo que se observam muitas diferenças marcantes no que diz respeito aos ideários educacionais mobilizados e enfatizados por cada um destes dois movimentos reformistas: nos anos trinta, o *leitmotiv* da reforma educacional foi a apologia do discurso científico, ao passo em que, no que diz respeito à reforma dos noventa, o discurso que anima a transformação é aquele relacionado à crítica da ciência moderna e suas conseqüências para os pobres, além da descontextualização do conhecimento científico no universo educacional.<sup>46</sup> No caso dos anos trinta o que se observa é a tentativa de instauração da modernidade, ao passo em que, nos anos noventa, pode-se perceber uma tentativa de superação dessa modernidade, a tentativa nacional de se instalar numa “ultra-modernidade”, representada pela rápida circulação de bens, mercadorias, informações e sujeitos, por meio da tecnologia.<sup>47</sup>

Existe ainda uma outra coincidência entre as reformas dos anos trinta e a dos noventa, visto que em ambos os casos as décadas que precederam a própria implantação das reformas

---

<sup>45</sup> Esse tema foi trabalhado na primeira parte do trabalho, sendo recuperado aqui somente para que seja traçado um paralelo em relação ao tipo de mobilização que uma reforma desse porte provoca no imaginário social em relação ao fortalecimento da democracia e da modernização do país.

<sup>46</sup> É importante lembrar que vários dos personagens da reforma dos noventa são educadores e intelectuais provenientes do movimento crítico gramsciano, frankfurtiano e freiriano, que relacionavam a ciência ao tecnicismo educacional promovido pelo governo ditatorial brasileiro. Assim, essa motivação “anti-cientificista” ou “anti-tecnicista” tinha um significado quase que hegemônico, no sentido da crítica à desvinculação entre teoria e prática na educação.

<sup>47</sup> Cf. LÉVY, P. “A internet e a crise do sentido” in PELLANDA, N. M. C.; PELLANDA, E. C. (orgs.) *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*, Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000; p. 22.

nacionais foram períodos de reformas educacionais regionais, restritas aos estados brasileiros. Tanto como antes, na década de oitenta houve as reformas educacionais de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, e no início dos noventa as reformas promovidas pelas prefeituras conquistadas pelo *Partido dos Trabalhadores*. nas eleições de 1988. Estas reformas localizadas poderiam ter ficado conhecidas como **experiências pedagógicas para a democratização do ensino**, porque talvez tenham sido as últimas experiências de democratização da educação e implantação de projetos pedagógicos de forte ênfase política, ainda que vários dos projetos tivessem uma veia psicologizante, apresentando deste modo elementos que, posteriormente, seriam reapropriados pela reforma nacional. É provável que todos esses projetos sejam esquecidos em virtude da grande reforma educacional promovida a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciado em 1995. O principal elemento presente em todos os projetos citados é a politização do campo educacional, explicitando os conflitos presentes em qualquer iniciativa de participação democrática da vida pública. Todos os projetos possuíam esse veio político dado o momento histórico em que ocorreram, isto é, o período de abertura política e redemocratização do país, após o fim da ditadura. Assim, aqueles projetos estavam fortemente marcados pela idéia de reinauguração de uma vida democrática que não prescindia da participação política em todas as suas instâncias.

Os projetos que precederam a grande reforma nacional foram realizados por governos que ocupavam a oposição, posto que compostos por partidos de oposição. Nos anos oitenta, em Minas Gerais, a reforma ocorreu durante os governos de Tancredo Neves e Hélio Garcia, ambos do PMDB. No Rio de Janeiro, sob o governo de Leonel Brizola, do PDT, cujo vice era Darcy Ribeiro, que idealizou o projeto dos CIEPs como núcleo central da política educacional do estado. Como se sabe, os CIEPs consistiram em uma tentativa de responder às necessidades da população pobre do estado, na medida em que as crianças ficavam um longo período no ambiente escolar e realizavam várias atividades educativas que mantinham uma estreita relação com a comunidade local. Em São Paulo, ela se deu durante a gestão do prefeito Mário Covas, então no PMDB. Guimar Namó de Mello, inspirada pela *Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos* de Demerval Saviani, coordenou uma reformulação educacional da Rede Municipal de Ensino, em especial aquela dirigida à população de baixa renda, visando uma

maior participação da comunidade na dinâmica escolar.<sup>48</sup> Posteriormente foram as prefeituras conquistadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), nas eleições municipais de 1988, que desenvolveram os seus projetos pedagógicos de cunho democrático. Na cidade de São Paulo, o Secretário de Educação da Prefeita Luiza Erundina foi Paulo Freire e sua equipe foi formada por outros professores da PUC-SP, todos ligados à pedagogia freireana da *Educação Popular* ou *Pedagogia Libertadora*. Em Porto Alegre, o projeto *Escola Cidadã* nasceu no segundo mandato de Tarso Genro, em 1994, sendo que o seu sucessor, Raul Pont, também do PT, continuou com a mesma equipe, dando continuidade ao projeto. O prefeito Petrus Ananias, eleito em 1992, cujo sub-secretário da educação foi Miguel Arroyo, da UFMG, foi o idealizador do projeto *Escola Plural*, projeto inspirado no modelo espanhol com um currículo interdisciplinar contendo *Temas Transversais*, semelhante aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* brasileiros, os PCN. Ainda nos anos noventa, a prefeitura do Rio de Janeiro, sob o comando de César Maia, na época aliado do governo federal, realizou o *Projeto Multieducação*<sup>49</sup>.

Essas reformas estaduais e municipais efetivaram uma maior participação, em diferentes graus, dos diversos setores da comunidade escolar. Todas elas pressupunham uma reformulação curricular e tentavam promover uma certa crítica da disciplinarização dos conteúdos, na medida em que propunham desde a interdisciplinaridade até a reorganização dos conteúdos a partir de *temas geradores*, como também a partir da organização dos *temas transversais*. Também a seriação escolar foi repensada na experiência de Porto Alegre, com a criação dos ciclos de aprendizagem.<sup>50</sup> Do ponto de vista da participação os projetos tiveram um balanço positivo, pois, no mínimo, conseguiram criar uma participação democrática das comunidades nas deliberações em relação à política educacional, no que diz respeito à gerência estrutural e econômica, bem como do ponto de vista pedagógico *strito senso*, pois

---

<sup>48</sup> Guiomar Namó Mello, nos anos noventa, certamente reviu suas posições político-pedagógicas ao iniciar o seu trabalho no Banco Mundial em Washington; posteriormente ela foi trabalhar com o governo FHC, no Ministério da Educação, com Paulo Renato, ocupando uma cadeira no Conselho Nacional de Educação.

<sup>49</sup> Cf. MOREIRA, A. F. B. “Propostas curriculares alternativas: limites e avanços” in *Educação & Realidade*, no. 73: dez., 2000.

<sup>50</sup> Cf. ROCHA, S. “Novas Perspectivas Educacionais: Caminhada Coletiva de Reestruturação Curricular nas Escolas de Porto Alegre” in SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. *Novos Mapas Culturais. Novas Perspectivas educacionais*, Porto Alegre: Sulina, 1997. Cf também: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. *Proposta Político-Educacional para organização do ensino e dos espaços-tempos na escola*, Porto Alegre: mimeo, 1996.

havia participação inclusive nas construções curriculares, que foram descentralizadas para as escolas. Nesse período reapareceu um vocabulário que possuía um vínculo estreito com o pensamento da esquerda dos anos sessenta e setenta. Surgiram os debates sobre a interdisciplinaridade, a transversalidade, a avaliação participativa, o currículo participativo, sendo que o objetivo dessas reformas era forjar “um sujeito ético, autônomo, solidário, crítico e transformador.”<sup>51</sup> Em sua análise sobre as reformas estaduais dos anos oitenta e noventa, Antônio Flávio Moreira explicita sua recusa em tomar todas as reformas e projetos como repetições do mesmo, como se não houvesse diferença entre aquilo que é oficial e o que é alternativo, que representa o resultado de experiências locais:

(...) coloco-me em posição oposta às análises que enfatizam o rompimento das fronteiras entre o oficial e o alternativo e destacam as similaridades entre propostas oficiais e propostas alternativas (que se evidenciarão, por exemplo, na utilização das mesmas palavras - cidadania, democracia, participação, qualidade). Essa perspectiva, a meu ver, secundariza as expressivas diferenças envolvidas nas condições de produção dos dois discursos e nos fins sociais e políticos que os norteiam. Ciente de que palavras associadas às lutas progressistas têm sido assimiladas e recontextualizadas por setores mais conservadores, o que exige cuidado e rigor no emprego de determinados termos, reafirmo as diferenças entre os dois tipos de discursos.<sup>52</sup>

As reformas estaduais e municipais ficaram conhecidas como o prenúncio da grande reforma educacional que estava em vias de se concretizar. Em um balanço mais específico dos projetos aplicados nos estados, pode-se perceber a grande diferença que marca tais reformas em relação à reforma federal. Esses projetos são na maioria das vezes inspirados nas teorias críticas mais centradas nos problemas educacionais brasileiros e as teorias pedagógicas que orientam tais projetos é muito distinta do “construtivismo” que orienta a reforma federal. As teorias chamadas a participar nas reformas estaduais e municipais são a *Pedagogia Libertadora* de Paulo Freire e a *Pedagogia Histórico Crítica dos Conteúdos*. Mesmo com as

---

<sup>51</sup> Cf. MOREIRA, A. F. B. “Propostas curriculares alternativas: limites e avanços” in *Educação & Realidade*, no. 73, *op. cit.*. Conferir também: BARRETO, E. S. S. *Propostas Curriculares Oficiais*, SP: Fundação Carlos Chagas, 1995.

<sup>52</sup> Cf. MOREIRA, A. F. B. “Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços” in *Educação & Sociedade*, n. 73, *op. cit.*, p. 110-11.

suas diferenças, ambas as teorizações estão implicadas em um mesmo projeto político que visa especificamente a situação educacional brasileira. Para Moreira:

O fracasso da criança das camadas populares na escola, bem como a necessidade de inseri-las nas diferentes esferas da vida social, constituem propósitos comuns, apesar dos distintos trajetos escolhidos para o alcance dessas metas. Para os dois grupos, os direitos das populações oprimidas à democracia e à cidadania representam bandeiras a serem perseguidas com base nas propostas curriculares adotadas e nas tentativas de gestão democrática implantadas nas escolas.<sup>53</sup>

Embora tais propostas pudessem preservar sua distância em relação aos projetos oficiais, a grande máquina trituradora que tudo transforma se apropriou daquelas idéias e experiências, antes inovadoras, para fazer sua a experiência de outros. Nessa operação tudo é mimetizado, da linguagem às referências, das práticas às ações, como se fosse possível repetir a experiência do outro, mesmo que as minhas intenções e objetivos sejam os mais díspares possíveis. Em meio ao clima político que reinava nos projetos estaduais de reforma educacional dos anos oitenta foi promulgada, em 1988, a nova *Constituição da República*, que estabelecia o papel do Estado em relação à educação. Após a promulgação da *Constituição*, a próxima etapa deveria ser a elaboração e aprovação da nova *LDB*. Entretanto, o caminho não foi percorrido diretamente nessa direção. O projeto da *Lei de Diretrizes e Bases* iniciou um longo e penoso caminho, na medida que outros projetos educacionais começaram a ser encaminhados. A grande reforma nacional estava em marcha, e muitos outros países também realizavam as suas reformas, todas elas regidas pelas políticas das instituições financiadoras internacionais.<sup>54</sup>

No caso da reforma brasileira, a relação de inspiração mais próxima diz respeito às reformas em países da América Latina, como Chile e Argentina, e principalmente a reforma espanhola, dada a influência direta que esta última exerceu sobre o Brasil, contando inclusive com a consultoria dada pelo principal protagonista da reforma espanhola, o psicólogo Cesar Coll. No Brasil, a reforma dos anos noventa produziu uma série de textos oficiais, isto é, leis,

---

<sup>53</sup> Cf. MOREIRA, A. F. B. “Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços” in *Educação & Sociedade*, n. 73, *op. cit.*, p. 129.

decretos, documentos, resoluções etc., nos quais ficaram explicitadas não só as mudanças curriculares e da estruturação do ensino fundamental nos ciclos de aprendizagem, como também, e principalmente, a transformação da relação entre o Estado e a educação, definindo-se o seu papel de forma diferente daquela definida pela *Constituição de 34*, em que o Estado assumia a responsabilidade pela escolarização da população.<sup>55</sup> Aquilo que está presente nesses textos está para além de uma **melhoria da qualidade** da educação no Brasil, ou ainda, para além de uma real **planificação da educação básica**, pois aquilo que está se realizando pode ser a origem de um outro conceito, ou uma diferente percepção da educação no mundo contemporâneo, ainda que o Brasil nunca tenha atingido os patamares da educação moderna dos países desenvolvidos.

Entre esses textos estão a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*; a *LDB* de 17 de dezembro de 1996; as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio*, de 1998; o *Plano Nacional de Educação*, o *PNE* de janeiro de 2001; e ainda os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os *PCN* para o *Ensino Fundamental* - tanto para os dois primeiros ciclos (da 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série), de 1997, quanto para os dois últimos ciclos do *Ensino Fundamental* (da 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série), de 1998; e ainda, os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio*, de 1999. Além desses textos-documentos, há outros de igual importância, como as *Leis 9.131/95 e 9.192/95*; os *Decretos 2.026/96 e 2306/97*, bem como a *Emenda Constitucional no.14*, de 1996.<sup>56</sup> Todos estes documentos foram amplamente divulgados na comunidade escolar e na sociedade brasileira em geral, por meio dos veículos de comunicação de massa, em especial a televisão. O conjunto desses documentos representa hoje o **discurso oficial sobre a educação brasileira**, produto não só das reformas realizadas na educação, como também em quase todos os setores responsáveis pelas políticas do Estado em geral. Muito já se falou sobre a reforma do Estado brasileiro, em especial depois da criação do *MARE*, *Ministério da Reforma do Estado*, em 1995, chefiado pelo economista Luis Carlos Bresser Pereira. A grande maioria das análises não se centrou na discussão brasileira, mas sim em

---

<sup>54</sup> Cf. MORAES, R. C. “Reformas neoliberais e políticas públicas: Hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade” in *Educação & Sociedade*, no. 80: vol. 23, set., 2002.

<sup>55</sup> Esta tese trabalha com o conceito de que no Brasil a educação adquire as formas modernas de projeto nacional na *Constituição de 34*, que define o papel do Estado em relação à educação. Esse tema é amplamente discutido na primeira parte deste trabalho.

<sup>56</sup> Cf. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, *op. cit.*; *Lei no.9.394* de 20/12/96, “Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

reformas realizadas em todo o mundo, nos anos oitenta e noventa, e, em especial, nos países chamados em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.<sup>57</sup>

A *Constituição* de 1988, em seu artigo 210, determinou a necessidade da fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, para que seja assegurada uma educação básica comum a todos no território nacional. Nesse artigo da *Constituição* encontra-se a principal justificativa para a confecção de um “currículo nacional”, travestido de “conteúdos básicos”. A partir daí, foi lançado o marco fundador de um caminho que levou à construção dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, sete anos depois. Esse período foi repleto de transformações no cenário político nacional que demarcaram o trajeto até a construção de *Diretrizes e Parâmetros*, que são a culminação das reformas políticas do ponto de vista das práticas pedagógicas. Entretanto, bem antes de que se pensasse na construção dos parâmetros, foi definida a necessidade de uma nova *Lei de Diretrizes e Bases* para a Educação, o que consistia em uma reivindicação de distintos grupos, com orientações teóricas e metodológicas divergentes. A *Lei de Diretrizes e Bases* levou alguns anos tramitando, sendo promulgada em 17 de dezembro de 1996, oito anos depois da *Constituição*. A nova *LDB* implicou na elaboração de um *Plano Nacional de Educação* em razão de um parágrafo das *Disposições Transitórias*, que delimitou um calendário para a política educacional estabelecendo o prazo de um ano, a contar da data da publicação da *LDB* no Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996, para a elaboração do *Plano Nacional de Educação - PNE*.<sup>58</sup>

Esse breve relato do caminho percorrido pela reforma do ensino é importante para ressaltar as transformações ocorridas na narrativa oficial dos documentos produzidos nesses oito anos de permanente estado de reforma. Por meio dos documentos produzidos nesse período, percebemos uma transformação radical da narrativa oficial presente nesse novo

---

<sup>57</sup> Sobre o tema da reforma do Estado há uma vastíssima bibliografia, não sendo o caso de citá-la aqui.

<sup>58</sup> Cf. SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional*, Campinas: Autores Associados, (4<sup>a</sup>. ed.), 2002. Em uma crítica ao PNE no que diz respeito ao novo papel do Estado em relação à educação, Saviani afirma: “Uma análise do conjunto do documento nos permite concluir que a proposta de *Plano* limita-se a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção do ensino para os Estados, Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar”. Veja-se também: BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (apresentação de Ivan Valente), RJ: DP&A, 2001.

projeto educacional, em relação às reformas e projetos anteriores à década de noventa. É evidente a radical modificação dos paradigmas que, desde o século XIX, instruíram uma certa configuração da educação na sociedade pela ótica do Estado. O próprio papel do Estado em relação à educação se transformou radicalmente, de Estado educador a Estado regulador das políticas educacionais. Em se tratando de uma reforma, isto é, de algo ainda não muito conhecido, uma década depois, passada a efusão de aplausos e críticas sobre os projetos recém-chegados, ainda é pertinente fazer perguntas aos documentos, conversar com os textos na tentativa de compreender os sentidos criados, a significação dada, as imagens e “realidades” produzidas pelo impacto de “algo desconhecido”, desconhecido até mesmo por muitos de seus idealizadores e executores, um projeto que foi lançado sobre sujeitos e instituições, provocando a extinção desses mesmos sujeitos e instituições para os quais foi concebido.

Por exemplo, pode-se perguntar em que medida esse novo projeto educacional se diferencia dos projetos anteriores? Ou quais são as novidades no campo educacional provenientes dessa reforma? Ou ainda, sobre as motivações que levaram à reforma; enfim, pode-se fazer inúmeras perguntas sobre distintos aspectos dos documentos e da reforma. Entretanto, a pergunta que motivou essa investigação se refere ao próprio conceito de educação presente nesses documentos, isto é, sobre o sentido da educação antes e depois da reforma dos anos noventa. A análise que se segue irá focar os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, mais que qualquer outra narrativa oficial da reforma. Os PCN serão analisados preferencialmente por serem o texto mais acessível ao professor, em virtude da sua função de definidor do currículo mínimo, de orientador das práticas pedagógicas e de organizador da estrutura escolar, bem como, finalmente, também por ser dirigido aos professores.<sup>59</sup>

### **“Parâmetro” ou “Currículo” Nacional?**

No Brasil das sucessivas crises e dos inúmeros projetos, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* surgem no cenário educacional como um dispositivo importante, compondo uma

---

<sup>59</sup> Nesse trabalho os PCNs serão os documentos centrais a partir dos quais serão analisadas as políticas de constituição de subjetividade. Por serem os textos de políticas educacionais mais difundidos e principalmente por

lógica de necessidade e incerteza, própria das sociedades de controle. Os *PCN* apresentam-se enquanto promessas de qualidade de ensino e sucesso educacional, e, no caso do *ensino médio*, como um projeto educacional *voltado para a vida*, segundo o discurso oficial. O significado dessa frase ainda será analisado com mais cuidado. Ao mesmo tempo em que os *PCN* se apresentam como a salvação para a crise educacional, são exigidos dos professores de todos os pontos do Brasil grandes esforços para que esse documento seja compreendido e aplicado de maneira homogênea, dadas as inúmeras diferenças culturais e de condições de trabalho e formação. A linguagem do texto é progressista, raptada da linguagem utilizada nas lutas pelos direitos individuais e coletivos. Os temas como cidadania, ética e desigualdades sociais e de gênero aparecem como uma preocupação central, através da qual se aglutinam as disciplinas tradicionais. Entretanto se observarmos esse discurso com cuidado, a partir dos pressupostos deleuzianos da sociedade de controle, percebemos um processo de despolitização e neutralização das lutas sociais que deram origem a tais conceitos. Desta forma, um vocabulário que é, por definição, político na sua origem, transforma-se num discurso vazio, ficando bastante evidente a capacidade contemporânea de desinvestir as palavras de seu significado político. Nesse processo de despolitização do discurso, revela-se assim o significado político dos *PCN*. Segundo Pacheco:

(...) a descentralização curricular centrada na religiosidade de projetos, nos territórios flexíveis [a escola], na autonomia para a elaboração do projeto educativo, na gestão colegial do programa e na observação dos ritmos de aprendizagem dos alunos corresponde *per se* a uma prática de recentralização, sobretudo através da formulação de objetivos, da definição dos conteúdos de ensino, da existência de uma matriz de disciplinas com as matérias escolares e da regulação de normas e tempos de avaliação.<sup>60</sup>

Em um momento da reforma, o próprio Governo Federal destacou os três novos elementos da política educacional brasileira, a *LDB*, os *PCN* e a *Avaliação dos Livros Didáticos* como os eixos principais da reforma que visa a melhoria da qualidade de ensino. A *LDB* como uma resposta à *Constituição de 1988*, os *PCN* como o principal instrumento de orientação pedagógica e de atualização para os professores, e a *Avaliação dos Livros*

---

terem se tornado uma metanarrativa a partir da qual se instaura uma nova educação para o Brasil, os PCNs serão o ponto de partida para a construção de um caminho de análise.

<sup>60</sup> Cf. PACHECO, J. A. “Políticas curriculares descentralizadas. Autonomia ou recentralização” in *Educação & Sociedade*, no. 73, *op. cit.*, p.152.

*Didáticos* em virtude da importância dada pelo governo para tais instrumentos pedagógicos, pois essa avaliação pública deveria ter a função de orientar os professores na escolha dos livros. Tanto os *PCN* como a *Avaliação dos Livros Didáticos* representaram a forma mais direta de intervenção no trabalho pedagógico dos professores. Os *PCN* foram vistos como uma interferência direta na atividade do professor, na medida em que estabelece não só o currículo, mas também todas as etapas do planejamento das atividades pedagógicas. A *Avaliação dos Livros Didáticos* já parte do princípio de que não será possível a atividade pedagógica sem a presença do *Livro Didático*, descartando a autonomia do professor em relação ao seu conhecimento do assunto a ser tratado, bem como em relação à forma como este conhecimento será transmitido. Entretanto, além das críticas relativas à autonomia dos professores, há também críticas sobre a maneira como os *PCN* e a *Avaliação* foram produzidos, de maneira desconectada, sem formar um conjunto: “Cada um deles se origina de processos distintos (talvez interligados pela lógica perversa da submissão aos ditames externos) e não seria demais esperar que um mínimo de coerência, por parte dos mentores e promotores da educação, determinasse que *diretrizes e bases da educação, parâmetros curriculares e adoção e uso de livros didáticos fossem pensados e programados de forma articulada.*”<sup>61</sup>

Na grande maioria das análises feitas desde as primeiras versões do texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a pergunta realizada por pareceristas e intelectuais da área se referia à função dos *PCN*.<sup>62</sup> Afinal, o texto apresentado a todos como uma versão preliminar dos *PCN* consistia de **parâmetros** ou deveria ser compreendido como a imposição de um **currículo nacional**? Essa pergunta foi realizada por um número significativo de professores tendo em vista as discussões já muito consistentes sobre os diversos estudos a respeito do currículo, assim como sobre a pertinência de um currículo nacional. Embora o discurso dos parâmetros afirmasse que não se tratava da imposição de um currículo nacional, não ficou esclarecida a função dos *PCN*. No texto final do documento, a definição dos *PCN* ficou assim determinada:

---

<sup>61</sup> Cf. NEVES, J. “Educação no Brasil: O que há de novo?” in OLIVEIRA, M. M. D. (org.) *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*, op. cit., p. 37.

<sup>62</sup> O texto preliminar foi enviado para um certo número de professores das unidades de educação, assim como também das áreas específicas de formação de professores, para que fossem enviadas sugestões de alterações.

Por sua natureza aberta [os *PCN*], configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre o programa de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade socio-cultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

E ainda se afirma que:

O conjunto das proposições aqui expressas reponde à necessidade de referenciais a partir das quais o sistema educacional do País se organize. A fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas (...), a educação possa atuar decisivamente no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseados nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto de conhecimentos socialmente relevantes.<sup>63</sup>

Na citação acima, em uma tentativa de responder à pergunta dos primeiros pareceristas sobre a função dos *PCN*, a *Secretaria de Ensino Fundamental* enfatiza que o parâmetros não constituem um currículo nacional, mas sim uma proposta que pode ser utilizada para diferentes fins, isto é: “com objetivos diferentes, de acordo com a necessidade de cada realidade e a cada momento. (...) Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor.”<sup>64</sup> Entretanto, a própria constituição dos *PCN* denuncia uma outra função que, embora não fique muito clara, se assemelha mais com a definição de um plano curricular, na medida que apresenta conteúdos, objetivos, práticas educativas e sugestões para a avaliação:

Embora o documento afirme que não se trata do estabelecimento de um Currículo Nacional, mas de parâmetros curriculares supostamente

---

<sup>63</sup> Cf. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, op. cit., p. 13. Esse texto foi retirado do volume introdutório do conjunto destinado às quatro séries iniciais do ensino fundamental.

<sup>64</sup> Cf. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, op. cit., p. 9-10.

flexíveis e não obrigatórios, parece evidente que a explicação detalhada feita nos documentos parciais que o compõem, assim como as condições sob as quais está sendo feita a sua implantação apontam, na verdade, para o contrário disso. O detalhamento e desdobramento efetuado nos documentos que descrevem as diversas áreas de estudo não caracterizam simples parâmetros, entendidos como princípios muito gerais a serem seguidos por currículos elaborados em nível local. Os PCN, na verdade, especificam minuciosamente conteúdos, objetivos, formas de avaliação e até mesmo metodologias (ou “orientações didáticas”, como quer o documento ministerial). Na verdade, seria possível caracterizar os presentes parâmetros não apenas como Currículo (Nacional), mas até mesmo como um grande Plano de Ensino.<sup>65</sup>

Deste modo, mesmo o documento final, depois das críticas realizadas, permaneceu com as características de Currículo Nacional ou, como diz o parecer acima, como um grande “Plano de Ensino Nacional”. É mais que um currículo porque apresenta a forma de abordagem dos conteúdos e a forma de avaliação. Além da apresentação de todas as etapas de um plano curricular, os *PCN* são, segundo a sua própria redação, um plano de **melhoria da qualidade de ensino**, entendida principalmente como uma melhoria de alguns recursos eleitos pelas políticas educacionais. Segundo os *PCN*:

A busca da qualidade impõe a necessidade de investimento em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira.<sup>66</sup>

O conjunto das análises sobre os *PCN* refere-se prioritariamente à versão preliminar, enviada a um número significativo de professores, grupos e associações de pesquisadores. Estes pareceres foram solicitados pelo MEC e publicados posteriormente em revistas especializadas, ou como capítulos de livros. O parecer que poderia ser tomado como um dos mais representativos, por ter sido emitido pela *Associação Nacional de Pós-Graduação e*

---

<sup>65</sup> Cf. FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL “Análise do documento *Parâmetros Curriculares Nacionais*” in SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. *Novos Mapas Culturais. Novas Perspectivas Educacionais, op. cit.*

*Pesquisa em Educação*, a ANPED, possui um caráter superficial em virtude dos distintos posicionamentos tomados pelos pesquisadores associados em relação aos PCN. Em seu texto, a ANPED reconhece a existência de múltiplas afiliações teóricas entre os seus associados e, assim, apresenta três posturas distintas em relação aos PCN. A primeira delas reconhece a necessidade de se definir conhecimentos e habilidades básicas para todas as crianças em todo o país. Essa seria a postura que mais se afina com a do MEC.<sup>67</sup>

Em um texto que faz referência à futura produção dos PCN, Antônio Flávio Barbosa Moreira, uma das principais referências em estudos de currículo no Brasil, faz uma análise da idéia lançada pelo Governo Federal e dos primeiros passos sobre a produção dos parâmetros. Para Moreira:

(...) os parâmetros são vistos como um instrumento para a qualidade do ensino, já que se espera que venham a orientar o trabalho pedagógico nas escolas. Defende-se a fixação de normas gerais para o currículo a partir do preceito constitucional de que cabe ao MEC a definição de conteúdos curriculares mínimos. Assim, os parâmetros propõem-se a determinar os conteúdos curriculares essenciais, assim como a apresentar diretrizes de ação que garantam a concretização, em nossas escolas, de orientações atualizadas e em consonância com o avanço no mundo contemporâneo. Deseja-se, ainda, que os parâmetros cumpram a função de evitar a dispersão de esforços que vem caracterizando as reformas curriculares e ações educativas realizadas, nos últimos anos, nos diversos estados e municípios.<sup>68</sup>

Em se tratando de **parâmetros nacionais**, há uma série de observações importantes realizadas nas análises do documento. Todas essas análises indicam uma situação muito confusa e obscura a respeito da idéia curricular do texto. Tomando os PCN como uma possível interferência curricular de dimensões nacionais, e reiterando uma crítica à idéia de ‘currículo nacional’ já bastante difundida, sobretudo na área de investigação sobre o currículo, Tomáz Tadeu Silva, um dos introdutores da crítica foucaultiana à escola moderna, explicita também

---

<sup>66</sup> Cf. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, op. cit., p. 14.

<sup>67</sup> ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd “Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais” in *Revista Brasileira de Educação*, n.2: mai./jun./jul./ago., 1996.

<sup>68</sup> Cf. MOREIRA, A. F. B “Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas” in SILVA, T. T.; GENTILI, P. (orgs.) *Escola S. A Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*, Brasília: CNT, 1996; p. 129-30.

sua crítica à idéia de currículo nacional. Para Silva: “independente do significado que se dê ao currículo este estará sempre relacionado a uma idéia de controle, sendo que o currículo estará necessariamente envolvido em processos de regulação e governo da conduta humana”.<sup>69</sup> Também Antônio Flávio Moreira crítica a idéia de currículo: “O problema é o tipo de indivíduo que as propostas de currículo nacional parecem desejar formar. As ênfases caminham na direção da valorização do indivíduo, de sua capacidade de iniciativa e de seu espírito de competitividade. Deseja-se formar, em síntese, uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo”.<sup>70</sup>

No texto que compõe a primeira parte dos *Parâmetros curriculares do ensino médio*, os seus autores explicitam o principal objetivo para a formação dos jovens, ou seja, o domínio de competências para uma sociedade neo-tecnicista. Segundo os autores, existe uma coincidência entre as competências para o exercício da cidadania e do consumo, pois o sujeito descrito pelos parâmetros possui a sua identidade atravessada pela sociedade de consumo, sendo mais um dos indivíduos que fazem funcionar a engrenagem intermitente de produção-consumo. Assim, percebe-se no texto uma evidente confusão e esvaziamento do conceito de cidadania em virtude da sua concepção no interior da sociedade de consumo. Os conceitos fundados no discurso da resistência e da participação política, como o conceito de cidadania formulado a partir do processo de redemocratização e da *Constituição Cidadã* de 1988, têm apagada a sua história e este passa a fazer parte do discurso da produção e do consumo.<sup>71</sup>

Em outro texto, Tomaz Tadeu Silva demonstra a constante disposição do discurso educacional para absorver rapidamente as grandes narrativas redentoras, formulando promessas de que os problemas educacionais se resolveriam com os métodos e os “ismos” do momento, ou ainda, com as novas engenhocas tecnológicas, e, por último, com parâmetros e diretrizes nacionais, predisposição essa bem demonstrada na história da educação no Brasil. Os problemas do campo educacional vão desde as ocorrências disciplinares até a formação dos

---

<sup>69</sup> Cf. SILVA, T. T. *Documento de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999 (2ª ed.); p. 15

<sup>70</sup> Cf. MOREIRA, A. F. B. “Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão” in *Educação & Realidade*, no. 21, *op. cit.*, p. 20.

<sup>71</sup> Para uma análise crítica da equação entre despolitização, consumismo e disseminação da violência num contexto histórico biopolítico veja-se DUARTE, A. “Biopolítica y diseminación de la violencia: la crítica de Arendt al presente” in *Pasajes de Pensamiento Contemporáneo*. Valencia: no. 13, inverno de 2004.

professores, passando por problemas globais de ordem política e econômica. Desta forma, os parâmetros curriculares nacionais do ensino médio vêm corroborar com a idéia, já apresentada pelos parâmetros curriculares do ensino fundamental, de apresentar ‘uma’ solução para a crise na educação e na sociedade. O que me leva a duvidar da proposta por uma solução uniforme de dimensões nacionais são as pequenas “soluções” e a presença cada vez mais marcante de projetos isolados e localizados, altamente politizados, ao contrário de uma grande solução nacional, amparada em uma metanarrativa redentora.

A definição do currículo está relacionada ao controle. Um currículo nacional é uma forma de controle do Estado por meio de processos de regulação e governo da conduta humana, visto que há uma relação direta entre currículo nacional e sistema de avaliação. Esse tipo de avaliação é feita para que os recursos disponíveis sejam locados nas instituições melhores avaliadas. Isso corresponde a uma maneira de economizar os recursos destinados à educação. O Currículo Nacional pressupõe uma identidade nacional, bem como estabelece a sua relação com a economia global. O currículo nacional está relacionado à desqualificação do professorado, pois recupera-se a clássica divisão taylorista do trabalho entre aqueles que planejam e os que executam. A existência do currículo nacional re-instaura essa divisão desqualificando a capacidade de realização da tarefa do ensino, retirando a autonomia do professorado, na medida em que prescreve aquilo que deve ser ensinado e como deve ser ensinado.

A *Constituição de 1988*, ao demandar a definição de **conteúdos mínimos** para o ensino fundamental, lançou a pergunta sobre o significado dos tais **conteúdos mínimos**. A resposta dada pela narrativa oficial, por meio dos *PCN*, representou uma forma de definição que vai em uma direção oposta a todas as teorizações contemporâneas sobre a idéia de currículo, retomando as idéias da educação enquanto controle social. São realmente necessários os tais conteúdos mínimos da *Constituição de 1988*? Os estudos baseados no multiculturalismo dirão que essa idéia representa mais uma forma de dominação e colonização do pensamento, isto é, uma estratégia de impor uma hegemonia cultural. Discursivamente, os *PCN* tomam precauções para esquivar-se da crítica multiculturalista. Os *PCN* também podem ser multiculturais, porque há várias formas de multiculturalismo. Peter McLaren separa duas

formas distintas de multiculturalismo, pois para ele há o **multiculturalismo crítico** e o **multiculturalismo liberal**. O primeiro parte do ponto de vista de que a cultura é necessariamente um campo de conflitos, uma arena política, e que a diversidade não constitui um fim em si mesmo. Para o multiculturalismo crítico de McLaren, a diversidade deverá ser percebida como um produto da história, da cultura, do poder e da ideologia, definindo a necessidade de se questionar a construção da diferença e da identidade, tendo como pano de fundo a justiça social. Entretanto, o multiculturalismo dos parâmetros apresenta-se simplesmente em termos do respeito à diferença, aspecto que, para McLaren, representa justamente o **multiculturalismo liberal**.

### **O que significa “qualidade” de ensino para os PCN?**

Um dos conceitos mais fundamentais que surge como justificativa das reformas educacionais dos anos noventa no caso brasileiro é o aparecimento da idéia de melhoria da qualidade nos PCN. Entretanto, a pergunta que se pode fazer para compreender essa equação é sobre o que significa “qualidade”:

É inaceitável que um documento dessa importância simplesmente suponha um consenso e um acordo em torno de seu conceito (implícito) de “qualidade”, ainda mais quando é precisamente a busca dessa “qualidade” que serve como justificativa principal para o estabelecimento dos PCN. A “qualidade de ensino”, no texto introdutório, é apresentada como tendo “padrões” e “indicadores”, como sendo “buscada” através de “instrumento”, mas sem ser jamais definida. Apesar dessa falta de explicitação, parece estar implícita no documento uma noção de “qualidade” baseada no produto, no resultado educacional, vindo daí sua ênfase na “medição”, nos “padrões”, nos “indicadores”.<sup>72</sup>

O conceito de qualidade está vinculado à construção dos Parâmetros visto que aparece enquanto uma justificativa para a sua elaboração. Entretanto, o conceito de qualidade surge como um dado objetivo e naturalizado, apagando todo e qualquer conflito que possa permear seu significado. Analisar o conceito de qualidade empregado no discurso dos Parâmetros

significa desconstruir o seu sentido de uso e reconstruir um novo sentido, para deste modo descobrir os usos e abusos que implicam a sua utilização. A utilização do conceito de qualidade presente nos PCN constitui uma armadilha advinda dos projetos políticos liberais ou neoliberais, que justificam por meio da racionalidade a necessidade de quantificar resultados, classificar situações e distribuir recursos em função da dita qualidade. Entretanto, as questões que deveriam ser colocadas seriam de outra natureza: qualidade em que e para quê? Quem a define? Por que e para quê se define a qualidade? Ou ainda, o que se entende por qualidade? Por que se deseja a qualidade? Para que se busca a qualidade?<sup>73</sup> Em se tratando da “nova ordem das coisas”, o termo qualidade remete a perfeição ou excelência, a qualidade é a satisfação das necessidades e expectativas dos clientes. Assim, a aferição da qualidade se situa nas mãos do cliente, sendo este o marco de referência. A idéia de qualidade centrada na satisfação do cliente remete a uma falsa idéia de autonomia do sujeito, que supostamente escolhe e afere a qualidade de determinado produto. Essa autonomia é falsa porque o sujeito que obtém o produto não possui seus próprios padrões de qualidade. Os padrões de qualidade já foram estabelecidos anteriormente pelos produtores e os clientes participam desse jogo em que supostamente estariam buscando e exigindo qualidade. Para os estudantes, o que seria uma escola com qualidade? Haveria uma infinidade de respostas possíveis, mas os padrões de qualidade determinados por um Estado regulador que produz as suas próprias idéias de qualidade constituem a resposta que servirá de referência aos estudantes. Por exemplo, as Universidades que receberam nota A nos processos de avaliação acabam sendo procuradas por alunos que buscam a tal qualidade baseada em avaliações parciais e superficiais, como o conhecido “Provão”. Segundo Tomás Tadeu,

(...) essa redefinição neoliberal da educação como treinamento também tende a acentuar as presentes divisões na medida que os esquemas propostos serão aplicados sobretudo às crianças e jovens das classes subalternas. As classes com poder e recursos continuarão a lutar por pedagogias e currículos que garantam seu investimento em capital cultural e sua posição na estrutura econômica e social. Seja pressionando por uma pedagogia e currículos centrados no conhecimento técnico e científico de alto *status* - demanda daquelas frações da classe dominante economicamente orientadas -, seja pressionando por uma educação centrada nos aspectos mais culturais, artísticos, literários - demanda das frações

---

<sup>72</sup> Cf. FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL “Análise do documento *Parâmetros Curriculares Nacionais*” in SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. *Novos Mapas Culturais. Novas Perspectivas Educacionais*, op. cit., p. 131.

<sup>73</sup> Cf. SALLÁN, J. G. “La calidad, un concepto controvertido” in *Educar*, 24, Barcelona: 1999; p. 11.

culturalmente orientadas das classes dominantes -, ou por uma combinação de ambos, esses grupos continuarão tendo como proteger seus interesses e investimentos educacionais e culturais. É aqui que as duas estratégias neoliberais centrais - mercantilização e treinamento - convergem para reforçar as divisões existentes e criar novas desigualdades. Essa operação, se completada, talvez signifique o fim da relativa autonomia da educação, mas nesse processo alguns grupos terão sua própria autonomia aumentada, enquanto outros se tornarão ainda mais dependentes das exigências e necessidades do capital.<sup>74</sup>

Esse conceito de “qualidade” dos *PCN* conduz diretamente a um outro conceito, aquele de “avaliação”. O conceito de qualidade presente no discurso dos documentos das reformas educativas está em consonância com a idéia de *qualidade total* presente no universo empresarial. Aqui se decompõe uma cadeia de conceitos e idéias que irão relacionar as reformas educacionais às reformas do Estado, ou à crise do Estado de Bem-Estar Social. A idéia de *qualidade total*, de orientação economicista, “rompe coma a velha crença que considerava que um aumento de qualidade supõe um aumento de custos e uma diminuição da produtividade, se orientando para a diminuição dos custos da qualidade, associado ao controle e correção dos produtos defeituosos.”<sup>75</sup>. Essa nova idéia de qualidade presente nos Parâmetros da reforma educativa segue exatamente a mesma lógica economicista da reforma do Estado. O Estado, ao atuar como um regulador da qualidade do ensino por meio dos processos de avaliação, acaba por diminuir os custos e os investimentos, na medida em que produz um discurso sobre a qualidade de ensino que, paradoxalmente, independe dos investimentos econômicos e sociais na educação. A idéia de *qualidade* substituiu a idéia de *igualdade de oportunidade*, conceito-chave que estava presente no discurso educacional até o final dos anos oitenta. O objetivo final de todo o processo é a avaliação, ou o **sistema nacional de avaliação**, que está sendo criado em várias etapas para que alunos, professores e escolas sejam avaliados e os recursos sejam aplicados de maneira eficiente.

Assim, os *PCN* podem ser interpretados também como uma preparação para a avaliação, pois ali se encontram todos os elementos que serão utilizados nas avaliação gerais, que se tornaram a maior obsessão já vista no território das políticas educacionais. Escolher as escolas, projetos e programas para investir é a tarefa por excelência realizada pelo Governo

---

<sup>74</sup> Cf. SILVA, T. T. “A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia” in GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Visões críticas, op. cit.*, p. 26.

<sup>75</sup> Cf. SILVA, T. T. “A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia” in GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Visões críticas, op. cit.*, p. 17.

Federal, realizada sempre por meio do resultado das avaliações. A julgar pelos resultados obtidos nas avaliações, o Governo Federal sempre terá a certeza de que estará investindo nos lugares certos, ou seja, nas escolas sem evasão, nos locais sem analfabetismo, nas comunidades sem reprovação, em crianças que aprendem felizes com seus livros didáticos, suas televisões, antenas parabólicas, e com professores também eles felizes, após a realização do último curso rápido de educação continuada em que lhes foi ensinada a última novidade em aumento da auto-estima:

(...) a implantação dos PCN é uma tentativa de estabelecer parâmetros de homogeneização, ou seja, parâmetros objetivos para avaliação e comparação das escolas definidos por órgãos financiadores internacionais, com o objetivo de enquadrá-las em um *ranking*, segundo critérios que atendam às necessidades do mercado (competência para o trabalho, para inserção no mercado, domínio de novas tecnologias de produção e manuseio, mas não construção de conhecimento).<sup>76</sup>

### **A psicologia e o sujeito do aprender**

Uma estratégia importantíssima utilizada pelo discurso educacional é a recorrência ao discurso da psicologia. Já é bastante conhecida a associação da pedagogia com a psicologia como um recurso para a definição do estatuto epistemológico do discurso pedagógico. Desde o final do século XIX, com a necessidade do campo da educação se estabelecer na constelação dos saberes científicos, o recurso aos conceitos e às técnicas de investigação da psicologia foi importante para o seu reconhecimento enquanto uma disciplina científica, tanto que foram instituídos novos campos de conhecimento como a psicologia educacional e a psicopedagogia. Entretanto, as investigações mais contemporâneas já apresentam uma outra dimensão mais crítica com relação a esta associação, pois novos estudos têm demonstrado que o discurso da psicologia, tal como ele é apropriado pelo discurso educacional, favorece uma potencial despolitização do discurso pedagógico. Uma vez utilizado pelas instituições de planejamento educacional, o discurso psicologizante promove um esvaziamento total do conteúdo político do discurso educacional, o que transparece não só nos *PCN*, como também na grande maioria

---

<sup>76</sup> Cf. GRUPO DE TRABALHO AMPLIADO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, “PCN: Um olhar crítico para a superação” in COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE, *Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses*, Ijuí: Sedigraf, 1997; p. 99.

dos projetos, reformas e métodos pedagógicos, em termos de suas justificativas teóricas e metodológicas. Júlia Varela, autora espanhola que vem tratando desse tema desde os anos oitenta, afirma:

O recurso à psicologia ocorre sobretudo quando as instituições atravessam uma crise. A dimensão psicológica se converte, assim, em um elemento importante das disfuncionalidades institucionais que, ao menos parcialmente, passam a ser tratadas a partir de códigos psicológicos. Isso explicaria o êxito da cultura psicológica em nossas sociedades contemporâneas, e explicaria também, de certo modo, o triunfo das pedagogias psicológicas.<sup>77</sup>

Quando as instituições atravessam uma crise de sentido, como essa pela qual as instituições modernas estão passando, a psicologia é convocada para preencher o vácuo deixado pela ausência de significados reconhecidos no imaginário contemporâneo. No caso da escola, esta não mais possui significados evidentes em virtude das transformações sociais e da subjetividade no presente, culminando em um esvaziamento completo dos seus significados políticos e da sua função institucional. Essa apropriação do discurso “psi” pelo discurso pedagógico, além de trazer conseqüências educacionais em razão da transformação de abordagens teóricas em métodos de ensino, traz também conseqüências políticas graves. Tais conseqüências políticas advêm da própria constituição da instituição educacional enquanto espaço público, e por isso reconhecida enquanto palco de conflitos das relações de poder; entretanto, com a absorção do discurso da psicologia, o espaço escolar se individualiza e passa a ser tratado como um prolongamento do espaço privado da casa, privatizando-se completamente as relações que se estabelecem no contexto pedagógico. Também é importante ressaltar que, em se tratando dos *PCN*, a *psicologia genética* de Piaget, também chamada de “psicologia construtivista”, representa o eixo teórico que explica o desenvolvimento do processo de cognição nos sujeitos por meio das etapas do desenvolvimento cognitivo, assim como também define a organização de todas as etapas do ensino, organizando desde a distribuição do espaço escolar até a definição do uso de materiais e métodos de ensino. Segundo Moreira: “A psicologia construtivista converte-se, assim, em instrumento de legitimação de uma dada forma de intervenção no currículo. (...) sua aceitação no meio

---

<sup>77</sup> Cf. VARELA, J. “El triunfo de las pedagogías psicológicas” in *Cuadernos de Pedagogía*, no.198, Barcelona, 1991; p. 56.

educacional se deve ao fato de se apresentar como teoria progressista e de pretender fornecer uma direção relativamente clara para a prática pedagógica.”<sup>78</sup>

Robert Castel, em um de seus ensaios sobre psiquiatria, psicanálise e psicologia, demonstra que houve uma grande transformação da subjetividade desde que o discurso psicológico, no final do século XIX, se tornou uma ferramenta fundamental para a compreensão dos sujeitos. Essa transformação diz respeito à passagem de uma “situação do mundo e de vivência do mundo cuja máxima espessura se encontra naquilo que é psicologicamente interpretável e psicologicamente transformável”.<sup>79</sup> Seguindo esse mesmo raciocínio, a pedagogia irá transitar entre o aluno psicologicamente interpretável e o aluno psicologicamente transformável, e é preciso ter em mente que essa situação representa uma forma de interpretação da subjetividade, assim como também uma certa visão do conceito de aprendizagem. É importante ressaltar que para a pedagogia é a psicologia que irá garantir o estatuto da subjetividade dos sujeitos da educação, ou seja, é a psicologia que irá definir “o aluno” em termos de seu desenvolvimento cognitivo e delimitar as fronteiras entre a normalidade e a patologia escolar. Em outros termos, é a psicologia que irá separar o ‘bom aluno’ do ‘mau aluno’, é ela que irá diagnosticar as causas das deficiências de aprendizagem, da indisciplina, da falta de atenção, entre outras ocorrências do cotidiano escolar. Esse é um dos temas mais importantes relativos às concepções que orientaram a construção dos *PCN*, isto é, a primazia das teses psicológicas na sua construção, aspecto que é bastante evidente. Em uma análise do documento introdutório para o primeiro ciclo do ensino fundamental dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para as primeiras quatro séries da Educação Fundamental, fica evidente essa opção pelas abordagens psicológicas do sujeito, ou o apelo ao sujeito psíquico enquanto substrato de aplicação dos métodos pedagógicos. Também é evidente a opção pela psicologia genética ou construtivismo enquanto uma concepção de controle do processo de aprendizagem:

*O conhecimento, portanto, é resultado de um complexo e intrincado processo de construção, modificação e reorganização utilizado pelos alunos*

---

<sup>78</sup> Cf. MOREIRA, A. F. B. “A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll” in *Cadernos de Pesquisa*, no.100, mar., 1997; p. 99-100.

<sup>79</sup> Cf. CASTEL, R. *La gestión de los riesgos. De la anti-psiquiatria al post-análisis*, Barcelona: Anagrama, 1984; p. 163.

*para assimilar e interpretar os conteúdos escolares. O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase do desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, a ação pedagógica deve se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem. (...)*

*A abordagem construtivista afirma o papel mediador dos padrões culturais, para integrar, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimento e à interação social. (...)*

*A construção do conhecimento sobre os conteúdos escolares sofre influências das ações propostas pelo professor, pelos colegas e também dos meios de comunicação, dos pais, irmãos, dos amigos e das atividades de lazer, do tempo livre, etc. Dessa forma, a escola precisa estar atenta às diversas influências para que possa propor atividades que favoreçam aprendizagens significativas.*

*As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas na medida em que eles consigam estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos, que atendam às expectativas, intenções e propósitos de aprendizagem do aluno.<sup>80</sup>*

Em um artigo em que analisa os usos e abusos da psicologia genética no contexto do discurso educacional, Leandro de Lajonquière faz uma crítica fundamental dessa associação descuidada entre pedagogia e psicologia. Para Lajonquière:

*(...) o desafio da aplicação acaba pressupondo, necessariamente, que as teses psicogenéticas possam imbuir os educadores, que afirmam *instrumentá-las* ou *operacionalizá-las*, de um poder de controle sobre a dinâmica dos processos de aprendizagem, o que acaba tornando metódico e científico o fazer pedagógico. É precisamente isso que nos parece inviável, se analisarmos com a devida atenção os trabalhos da Escola de Genebra. Se a pedagogia continua a insistir em pensar a si mesma como uma ciência da educação, então a dita pedagogia piagetiana, se realmente algum dia vier a existir, acabaria se nos revelando como uma arte, em lugar de uma ciência positiva prestes a prescrever metódicas receitas de como atuar; ou se preferirmos, (...) Piaget resultaria ser uma espécie de antipedagogo.<sup>81</sup>*

<sup>80</sup> Cf. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (3º. e 4º. ciclos)*. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, *op. cit.*, p. 72.

<sup>81</sup> Cf. LAJONQUIÈRE. L. “Acerca da instrumentalização prática do construtivismo: A (anti)pedagogia piagetiana, ciência ou arte?” in *Cadernos de Pesquisa*, no. 81, SP: maio, 1992; p. 62.

A tese da antipedagogia foi empregada por Catherine Millot ao tratar da relação entre Freud e a educação. Para Millot, é impossível uma articulação entre psicanálise e educação, na medida em que a pedagogia se desenvolveu, e continua atuando, por meio do **controle dos sujeitos, dos conhecimentos e das aprendizagens**, enquanto a psicanálise, como afirma Lajonquière, questiona essa **ilusão do controle** em que se baseia a pedagogia. Enquanto a pedagogia se ilude ao acreditar que controla e/ou pode controlar os sujeitos através da disciplina, da escolarização do conhecimento, dos métodos de ensino e das políticas educacionais, a psicanálise tem como objeto essa própria ilusão. Por outro lado, a própria concepção da obra de Piaget impede que esta seja transformada em um método de ensino traduzido em práticas pedagógicas, o que suporia uma concepção de sujeito definido pela idéia de uma consciência centrada e, conseqüentemente, a aplicação programada de conhecimentos por meio de métodos pedagógicos dirigidos de forma adequada aos alunos, cuja subjetividade se definiria por meio da consciência. Lajonquière, referindo-se a Catherine Millot em uma nota, argumenta sobre a impossibilidade de articulação de uma **pedagogia analítica**, isto é, de uma pedagogia ou de ações pedagógicas fundamentadas na psicanálise. O autor afirma essa impossibilidade em virtude do antagonismo estrutural entre ambas as áreas, tanto naquilo que diz respeito à teoria como também no que se refere à prática, isto é, na clínica psicanalítica e nas práticas pedagógicas. Na opinião de Millot, se a pedagogia faz questão de pensar a si mesma como uma ciência positiva capaz de controlar fenômenos, Freud acaba sendo, na realidade, um antipedagogo.<sup>82</sup> Para Lajonquière:

Em nosso entender, a possibilidade de controlar os processos de aprendizagem visando alcançar determinadas conquistas cognitivas pressupõe duas idéias, que podem ser solidárias ou não entre si: por um lado, a dinâmica do aprender seria suscetível de padronização e, por outro, o sujeito que aprende é um sujeito centrado sobre sua própria consciência. Assim, o primeiro pressuposto nos leva a pensar que observações metódicas permitiram isolar a razão ou a lei do funcionamento cognitivo; por sua vez, esta possibilitaria a montagem e esboço de *programações didáticas*; já o segundo nos leva a crer que o educador pode, em última instância, controlar

---

<sup>82</sup> Cf. MILLOT, C. *Freud Antipedagogo*, RJ: Jorge Zahar Editor, 1987; p. 156: “A partir do caráter patogênico, gerador de neurose, da educação, Freud nutriu a esperança de que a pedagogia, esclarecida pela psicanálise acerca do funcionamento do psiquismo e da natureza de seu desenvolvimento, pudesse reformar seus métodos e seus objetivos, tornando-se assim um instrumento profilático. (...) A psicanálise fez com que ficassem caducas as esperanças de que através de uma reforma da educação, o homem pudesse atingir a felicidade.”

programadamente as aprendizagens, desde que ele dirija de forma adequada os olhos da consciência de seu aluno para que este, imitando um determinado exemplo de resolução, consiga adquirir os conhecimentos previstos.<sup>83</sup>

Realizando uma crítica importantíssima sobre o “uso” indiscriminado e descuidado da psicologia genética, Lajonquière afirma ainda:

A fantasia ou ilusão de controlar as aprendizagens alimenta-se fundamentalmente nas pesquisas behavioristas. Estas, na medida em que, por um lado, negam radical ou metodologicamente a consciência e, por outro, formalizam alguma lei da aprendizagem (exercício, reforço etc.) não fazem mais que sustentar semelhantes expectativas. Mas, nesta empresa, os behavioristas não se encontram sozinhos, já que sempre se dispõem a lhes fazer companhia certas leituras empiristas de alguns textos piagetianos. (...) Pois bem, em nosso entender estas interpretações desconhecem duas afirmações da Escola de Genebra que, precisamente, questionam aqueles dois pressupostos acima apontados. Em primeiro lugar, como as aprendizagens não se reduzem a uma simples inscrição em estruturas a *priori* - mas, pelo contrário, baseiam-se em um processo de assimilação ativo, que carrega em si mesmo conflitos, erros e reformulações, os quais acabem tornando imprevisíveis e não-padronizáveis tanto os procedimentos de resolução de problemas como a efetiva passagem de um nível estrutural de conhecimento a outro - ficam impugnadas as tentativas de formular programações clássicas. Em segundo lugar, a incompatibilidade psicológica existente entre aquisição de conhecimentos e o conhecimento simultâneo desse processo construtivo questiona qualquer pretensão de controlar direta e mecanicamente o funcionamento daquilo que Piaget chamou de *inconsciente cognitivo*, compreendido, de certa forma, como sendo a *morada* do mecanismo de equilíbrio majorante, responsável, em última instância, pela dinâmica das aprendizagens.<sup>84</sup>

Júlia Varela, uma das principais introdutoras do pensamento de Michel Foucault na Espanha, também vem escrevendo sobre o uso indiscriminado da psicologia no discurso pedagógico, que, para ela, possui várias funções. Além de buscar o seu estatuto epistemológico no discurso pedagógico, a pedagogia cada vez mais naturalizou um conceito de sujeito-aluno completamente engendrado nas teses da psicologia genética. Varela realiza uma bordagem crítica demonstrando o funcionamento do discurso da psicologia agindo

---

<sup>83</sup> Cf. LAJONQUIÈRE. L. “Acerca da instrumentalização prática do construtivismo: A (anti)pedagogia piagetiana, ciência ou arte?” in *Cadernos de Pesquisa*, no. 81, *op. cit.*, p. 62.

sempre de modo que os conceitos sejam naturalizados, criando-se uma configuração perfeita para a construção pedagógica de uma subjetividade individualizada e auto-centrada, típica dos narcisismos contemporâneos. Para Varela:

É como se as instituições escolares que funcionam com pedagogias psicológicas se distanciassem nas primeiras etapas de formação da função explícita da transmissão dos saberes, como se a paixão pelo conhecimento e a compreensão dos mundos da natureza e da cultura se vissem relegados ou quase excluídos nas bordas de um processo de formação de personalidade encoberto mediante referências ao lúdico-tecnológico, a processos de simulação de problemas, a jogos em realidade virtual que fazem de muitas dessas escolas verdadeiros parques de alucinado entretenimento.<sup>85</sup>

Voltando aos *PCN* e sua relação com a psicologia, bem como à idéia da psicologia genética como a “metanarrativa” redentora, com poder de explicar todas as vicissitudes da relação ensino-aprendizagem ao propor práticas pedagógicas “verdadeiras”, mais uma vez é Leandro de Lajonquière quem fornece os caminhos exploratórios mais adequados à compreensão do problema:

Para nos convenceremos da pregnância espiritual que usufruem as ditas capacidades psicológicas, poderíamos lembrar mais de um clássico manual de pedagogia, porém não precisamos buscar na biblioteca obras tão *démodées*, nestes tempos de “escolas para o futuro”. Com efeito, uma rápida leitura do volume introdutório aos recentes *Parâmetros curriculares nacionais* é suficiente para nos informarmos nesse sentido, pois constata-se uma repetição generalizada de expressões como, por exemplo, “intervenções pedagógicas adequadas” ou “intervenções ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos”. (...) As capacidades psicológicas fazem as vezes da realidade última, de uma espécie de fundo do poço, do mundo pedagógico, pois pensa-se que sempre estão presentes nos “problemas” tanto de aprendizagem quanto de disciplina escolar. (...) as capacidades instam, solicitam insistentemente, que o restante da existência se adapte a elas ou, em outras palavras, elas clamam por complementação aos olhos do discurso (psico)pedagógico hegemônico.<sup>86</sup>

---

<sup>84</sup> Cf. LAJONQUIÈRE, L. “Acerca da instrumentalização prática do construtivismo: A (anti)pedagogia piagetiana, ciência ou arte?” in *Cadernos de Pesquisa*, no. 81, *op. cit.*, p. 62-3.

<sup>85</sup> Cf. VARELA, J. “Categorías Espacio-Temporales y Socialización Escolar. Del individualismo al narcisismo” in LARROSA, J. (ed.) *Escuela, Poder y Subjetivación*, Madrid: La piqueta, s/d; p. 186.

<sup>86</sup> LAJONQUIÈRE, L. *Infância e Ilusão (Psico)pedagógica. Escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999; p. 56.

## **Existem as competências transversais?**

A idéia de “transversalidade” foi evocada para a construção dos *PCN*; entretanto, qual o significado atribuído à “transversalidade” no discurso dos *PCN*? Além disso, podemos também perguntar: qual a origem dessa idéia e por que os *PCN* se apropriaram dela na sua construção? Para que se possa traçar uma primeira abordagem sobre a “transversalidade” do currículo é importante que se remeta às primeiras discussões sobre a interdisciplinaridade e sua aproximação com o discurso pedagógico. Interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar são denominações que possuem uma mesma gênese. Em um certo momento, nos anos sessenta, quando se iniciou uma crítica ao saber e ao conhecimento científico e suas conseqüências para com um mundo repleto de desigualdades, a idéia de interdisciplinaridade foi acolhida como uma forma de se pensar a produção do conhecimento de uma maneira que integrasse suas distintas áreas. Essa era uma crítica aos sistemas de conhecimento que se tornavam cada vez mais especializados.

Para que se compreenda o discurso da interdisciplinaridade é importante que seja compreendida a disciplinarização, que remonta às origens da escola moderna. A idéia de disciplina está relacionada a uma ordenação dos saberes que deverão ser ensinados nas instituições de ensino, de modo que também o conceito de currículo é fundamental para que se compreenda a disciplinaridade. Assim, as disciplinas, enquanto organização dos conhecimentos, ordenadas na forma de um plano de estudos ou do currículo propriamente dito, aparecem timidamente nos finais do século XVI e século XVII em vários pontos da Europa, como na Escócia, em Leiden e Glasgow, na Itália, na Universidade de Bolonha, na Universidade de Paris, assim como também na Alemanha. A disciplinarização dos saberes está relacionada a uma idéia de racionalização do ensino, assim como também a uma ordenação do mundo em um momento de reestruturação dos poderes. O discurso da interdisciplinaridade surge nas décadas de sessenta e setenta do século 20 como uma tentativa de colocar em questão a racionalidade que organizou as disciplinas quatrocentos anos antes. A idéia de *transversalidade*, que se constitui como um eixo central na construção dos *PCN*, é oriunda do conceito de *interdisciplinaridade*, que vêm ganhando espaço na educação brasileira desde a

publicação de *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, de Hilton Japiassu, em 1976.<sup>87</sup> Esse texto se tornou um clássico em se tratando do tema da interdisciplinaridade no Brasil, assim como também os textos de Ivani Fazenda. Além da psicologia ser um saber-chave para quase todas as interpretações importantes no discurso pedagógico, ela também é evocada para explicar a idéia da transversalidade de determinados temas, pois, segundo o próprio texto dos PCN, a forma transversal do tratamento dos temas seria uma caminho “natural”, embasado novamente na psicologia genética a título de seu suporte epistemológico: “*Os ensinamentos da psicologia de Piaget e Vigotsky foram convocados para explicar a interdisciplinaridade e a contextualização porque ambas as perspectivas teóricas se complementam naquilo que, para estas DCNEM, é o mais importante: a importância da aprendizagem sistemática, portanto da escola, para o desenvolvimento do adolescente.*”<sup>88</sup>

A “patologia do saber” denominada por H. Japiassu diz respeito à crítica da racionalidade moderna e da excessiva especialização dos saberes, que, para o autor, implica uma perda de referência para com o objeto. A idéia da interdisciplinaridade, além de instaurar uma desconfiança em relação à separação do conhecimento quanto a sua origem, também tenta restaurar uma unidade supostamente perdida a respeito do parentesco entre os diferentes saberes. Assim, o conceito de interdisciplinaridade é a forma de reinstaurar as ligações entre os saberes, perdidas no processo de modernização. Japiassu deixou um campo aberto para a pedagogia ao buscar uma nova epistemologia que desse conta desse descontentamento com as formas de produção e reprodução dos saberes da modernidade. É ainda nos anos setenta que se dará a discussão sobre a nomenclatura - *multi, pluri, inter, trans...* etc. Ivani Fazenda, seguindo os caminhos de Japiassu, tentou definir a interdisciplinaridade como prática pedagógica, considerando-a como uma “panacéia curativa” para a “doença educacional” que certamente acompanharia a “patologia do saber”. Em um texto sobre a interdisciplinaridade, Alfredo Veiga-Neto observa criticamente o seguinte: “Mencionando várias vezes que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude, Fazenda leva adiante esse enfoque pragmático para dizer, mais tarde, que a interdisciplinaridade não é categoria de

---

<sup>87</sup> Cf. JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, RJ: Imago, 1976.

<sup>88</sup> Cf. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, op. cit.*, p. 97.

conhecimento, mas de ação.”<sup>89</sup> Veiga-Neto, contrariamente a Japiassu, faz referência a dois movimentos opostos, surgidos nos Estados Unidos nas décadas de 50 e 60, ambos influenciados pela Guerra Fria, como elementos de fundamentação do conceito de interdisciplinariedade. Por um lado, o risco nuclear inspirou um movimento anticientificista que contrapunha-se ao cientificismo que sustentava a corrida armamentista. Por outro lado, observa-se um movimento curricular baseado exatamente em um cientificismo que buscava a formação tecnológica para que a corrida armamentista fosse ganha. De qualquer modo, a motivação presente nos educadores que se valem do conceito de interdisciplinariedade é a mesma dos intelectuais da educação nos anos vinte e trinta, ou seja, a crença em uma transformação do aluno, do cidadão, da sociedade e do mundo:

Resulta daí o otimismo pela interdisciplinaridade. O que parece tê-lo [refere-se a Giddens] animado mais foi a crença de que, numa operação pedagógica de cunho epistemológico e mais ou menos linear, o intervencionismo curricular - currículos com novos conteúdos, novas combinações e novas maneiras de trabalhar esses conteúdos - seria capaz de mudar o aluno, mudar o cidadão, mudar a sociedade, mudar o mundo. Quer tais mudanças se dessem numa dimensão mais cognitiva, quer se dessem numa dimensão mais atitudinal, o que é interessante salientar é a confiança de que, por si só, uma prática pedagógica interdisciplinar seria um bom remédio para os males do mundo moderno.<sup>90</sup>

As disciplinas tem de ser pensadas como inerentes ao processo de escolarização do saber, fundamental para a configuração do indivíduo moderno. Não é possível pensar o conhecimento para além da sua forma disciplinar, porque ele mesmo foi engendrado dessa forma, isto é, uma forma de produção do conhecimento que é disciplinar. Em se tratando do conhecimento pedagogizado ou da escolarização dos saberes, equação fundamental para se pensar o processo de escolarização moderna, a interdisciplinariedade é um conceito paradoxal por excelência, pois tenta romper justamente com as próprias bases sobre as quais está fundado; é como se se tratasse de “cortar o galho no qual se está sentado!” Só se pode quebrar com a estrutura disciplinar a partir de uma recusa absoluta da modernidade pedagógica e de seu conceito de sujeito da educação, o que seria impossível e mesmo impensável. Afinal,

---

<sup>89</sup> Cf. VEIGA-NETO A “Currículo e interdisciplinaridade” in MOREIRA, A. F. B. (org.) *Currículo: questões atuais*, Campinas: Papirus, 1997; p. 71.

<sup>90</sup> Cf. VEIGA-NETO A “Currículo e interdisciplinaridade” in MOREIRA, A. F. B. (org.) *Currículo: questões atuais*, op. cit., p. 89.

romper com a modernidade significaria romper com uma noção de sujeito que impera nos processos escolares. O máximo que se poderá fazer é manter um questionamento constante sobre as condições de possibilidade de produção dos saberes, o que certamente não é pouco:

Aquilo que está presente nos currículos escolares não é nem o que se entende por conhecimento científico e tecnológico - em termos de conteúdos - nem tem muita relação com os processos pelos quais esse conhecimento científico e tecnológico é produzido, propagado e consumido - em termos metodológicos. Sabendo disso, ficam estranhos aqueles enunciados dos discursos pela interdisciplinaridade que estatuem, por exemplo, sobre a necessidade de se mudar o currículo das ciências para que, *tout court*, se altere a maneira de os cientistas fazerem ciência.<sup>91</sup>

Em seu texto sobre a interdisciplinaridade, de 1994, Ivani Fazenda fez uma revisão sobre os próprios estudos que vinha realizando sobre esta questão, colocando uma grande ênfase na prática interdisciplinar realizada de forma intuitiva por professores e professoras. A autora propôs que se devesse relacionar as teorias e parâmetros epistemológicos à prática dos professores para que fosse possível a construção de marcos teóricos sobre a interdisciplinaridade. No texto da autora está sempre presente em suas análises a necessidade de uma confirmação epistemológica da prática interdisciplinar, para que a ciência seja a última e verdadeira palavra sobre o tema. Desse modo, a autora cai na armadilha que ela mesma pretendeu desarmar a partir da sua crítica ao conhecimento científico, porque ao apelar para a ciência, a fim de confirmar as teses apresentadas pela interdisciplinaridade, o seu objetivo acaba sendo o de tornar científica prática interdisciplinar.<sup>92</sup> Ao tentar empreender esta operação de fundamentação científica da interdisciplinaridade, Fazenda perde de vista justamente a noção de experiência pedagógica de que havia partido.

Mais de três décadas após os primeiros ensaios que tentaram construir uma base epistemológica para a interdisciplinaridade e para a sua utilização nas diversas áreas do conhecimento, já existem investigações que interrogam a própria idéia de interdisciplinaridade como forma e como teoria na produção do conhecimento. Questionando a interdisciplinaridade como a forma de produção do conhecimento mais adequada, visto que,

---

<sup>91</sup> VEIGA-NETO A “Currículo e interdisciplinaridade” in MOREIRA, A. F. B. (org.) *Currículo: questões atuais, op. cit.*, p. 98.

<sup>92</sup> Cf. FAZENDA, I. C. A *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*, Campinas: Papirus, 2000 (5ª. ed.).

supostamente, seria a forma pela qual os indivíduos aprenderiam “naturalmente”, Rey questiona a respeito da própria existência das competências transversais, que representam o eixo de referência dos *PCN*. Para Rey:

As competências transversais não são auto-evidentes porque não se conhece ainda a maneira com que o indivíduo adquire o conhecimento. A educação escolarizada possui uma maneira de trabalhar o conhecimento que é muito distante das experiências culturais quotidianas. A escola possui uma linguagem própria que só poderá ser compreendida do ponto de vista da sua própria cultura. Assim, as competências transversais não necessariamente serão transversais dentro do conhecimento escolarizado porque não se sabe como o aluno estabelece as relações com o conhecimento. Se a educação escolarizada representa mais uma maneira de atribuição de sentido, tudo dependerá do meio em que este aluno está inserido, de sua maneira de ver o mundo e de suas intenções.<sup>93</sup>

Para Juana Sancho:

Os temas relativos às visões do mundo e os comportamentos que também se refletem no conhecimento disciplinar estão carregados de valores e interesses em conflito que o corpo discente e o corpo docente devem situar, discutir, avaliar e tomar posições em um processo no qual o desacordo ou a diferença de perspectivas possam ser fontes de novas aprendizagens. (...) a escola não pode educar sozinha. Essa instituição por si só, sem um pacto social com demais sistemas que configuram a sociedade, não pode formar cidadãos e cidadãs nos valores propostos, no caso do Brasil, pelos parâmetros curriculares. E não pode fazê-lo pela simples razão de que, em muitas ocasiões, os alunos e os professores somente podem colocar em prática este tipo de valores, na melhor das hipóteses, dentro da própria escola. (...) Na Espanha, autores como Bolívar (1996) destacaram o conjunto de contradições e problemas que esta visão do planejamento do ensino acarreta. A dificuldade para combinar a dupla agenda que significa trabalhar por disciplinas e por temas transversais, sem que se questione a organização básica do ensino e a forma de transmiti-lo, nem se transforme a gestão dos centros de ensino e se atribua um tempo escolar para estes ensinamentos, esvaziou o sentido da transversalidade como eixo articulador da experiência pedagógica, ficando com os aspectos mais diretamente relacionados à transmissão de valores.<sup>94</sup>

### **Temas transversais ou o novo discurso moral?**

---

<sup>93</sup> Cf. REY, B. “Existen las competencias transversales?” in *Educar*, 26, Barcelona, 2000; p. 16.

Ao compreender os *PCN* como um dos novos dispositivos da sociedade de controle, percebe-se claramente o distanciamento da idéia de educação presente até os anos noventa. Mesmo que ao longo de duzentos anos esse conceito de educação não tenha sido homogêneo, recebendo inúmeras críticas e sendo muito debatido desde o momento mesmo em que começou a ser implantado, havia um núcleo duro que não se transformava jamais: a concepção do sujeito do conhecimento como sujeito disciplinado e tudo o mais que daí decorre, incluindo-se o papel do Estado no governo dos processos educacionais como um todo - ao contrário do que ocorre agora, em que só interessam ao Estado os resultados finais quantificáveis explicitados nos procedimentos de avaliação. A partir dos anos noventa, com as reformas educacionais mundo afora, percebe-se que esse núcleo duro e aparentemente imutável começou a se transformar. Há muitas hipóteses para essa transformação quando se tenta compreender o motivo e o modo como as reformas vêm sendo elaboradas e implantadas. Sempre a explicação econômica da transformação radical da economia mundial aparece como “a” explicação, tanto pela tradição do discurso crítico da educação ter origem nas teses marxistas, como também por ser bastante palpável a relação entre a economia e a educação, na medida em que esta última sempre foi compreendida como peça fundamental na engrenagem econômica. Com efeito, essa investigação não se preocupou com as tentativas de explicação por meio de causalidades diretas, pelo contrário, esse trabalho partiu do pressuposto de que as transformações são “fatos consumados” e, por isso, foram analisadas a partir dos discursos já produzidos sobre esses fatos. Aquilo que se buscou foi acompanhar o movimento de mudança sem tentar encontrar ‘o’ fator responsável pelas mudanças, mas interrogando o próprio processo de transformação no que diz respeito às mudanças no sentido do ensinar e do aprender nas instituições escolares do presente. Partindo da tese da passagem de um mundo a outro, a *educação disciplinar* está deixando de existir, ainda que seus fantasmas ainda se façam presentes, e no seu lugar está surgindo a *pedagogia do controle*. Na medida em que isso implica uma transformação radical do conceito de conhecimento, que agora dá lugar à noção de **informação** como o verdadeiro ‘objeto’ a ser transmitido segundo algumas regras metodológicas específicas, a educação *strito senso* fica reduzida a uma mera reelaboração moral. Não por acaso o ensino de “valores” passa a ter um papel crucial na educação. Em uma

---

<sup>94</sup> Cf. SANCHO, J. M. “Currículo e os temas transversais: misturar água e azeite ou procurar uma nova solução?”

análise sobre a atual importância do ensino dos “valores”, Jorge Larrosa, ao analisar a reforma educacional espanhola, demonstra como esse ensino ocorre e a sua função para o mundo contemporâneo. Para Larrosa:

Na literatura pedagógica contemporânea, as atividades de educação moral têm nomes como *clarificação de valores, atividades de auto-expressão, discussão de dilemas, exercícios de reconhecimento de alternativas morais e de antecipação de conseqüências, estudos de caso, debates, técnicas de auto-regulação, atividades de análises de normas*, etc. É preciso levar em conta, em primeiro lugar, que são práticas pedagógicas em que quase nada se ensina (pelo menos, se entendemos por ensinar uma transmissão de conhecimentos ou, especificamente, em educação moral, uma transmissão de normas e valores ou de formas de comportamento social), mas onde se aprendem muitas coisas. Por serem práticas pedagógicas centradas na aquisição, tanto *o que* se aprende quanto *como* se aprende depende do modo em que se esboça e se realiza uma prática pedagógica específica.(...) De fato, e no contexto de reforma de ensino não universitário que está tendo lugar na Espanha, houve uma polêmica sobre a conveniência ou não de estabelecer um espaço-tempo particular para a educação moral. Ao final, a tendência será a de considerar a educação moral como um âmbito educativo a se realizar **transversalmente**, em todo o currículo, (...).<sup>95</sup>

A “transversalidade”, que tem sua origem na idéia de interdisciplinaridade, representa a forma de tratamento dos temas, isto é, o tratamento transversal é a forma de ação pedagógica em que os temas são trabalhados sem que a disciplinaridade seja perturbada. A autora espanhola Monserat Moreno, entusiasta da transversalidade e referência sobre o tema, a define do seguinte modo:

Se deixarmos de considerar as matérias curriculares como eixos longitudinais em torno dos quais giram as aprendizagens fundamentais, e os temas transversais como um complemento secundário que cruza esporadicamente com eles, se dermos a esta imagem uma virada de noventa graus e se levarmos este novo modelo até suas últimas conseqüências, deparar-nos-emos com um conceito totalmente diferente de ensino. Os temas transversais, que constituem o centro das atuais preocupações sociais, devem ser o eixo em torno do qual deve girar a temática das áreas curriculares, que

---

in *Revista Pátio*, no. 5: mai./jul., 1998; p. 17.

<sup>95</sup> Cf. LARROSA, J. “A estruturação pedagógica do discurso moral. Algumas notas teóricas e um experimento exploratório” in *Educação & Realidade*, no. 21(2): jul./dez., 1996; p. 122.

adquirem assim, tanto para o corpo docente como para os alunos, o valor de instrumentos necessários para a obtenção das finalidades desejadas.<sup>96</sup>

O importante nas práticas pedagógicas que irão “ensinar valores” é fazer com que o aluno “participe”, isto significa falar, dar sua opinião, expor-se:

*Espera-se que o aluno seja capaz de perceber e respeitar o fato de existirem, num grupo, diferentes opiniões, desejos e idéias; diferentes formas de expressão e participação e diferentes processos de aprendizagem, sendo o seu próprio um deles. (...)*

*Espera-se que o aluno seja capaz de expor seus pensamentos e opiniões de forma a ser entendido, colocar-se “no lugar do outro” para compreender seus sentidos e razões e posicionar-se de maneira flexível. (...)*

*Espera-se que o aluno seja capaz de acatar, dentre as possíveis soluções para os conflitos e disputas que vivencia, a mais justa do ponto de vista ético, como critério de decisão - ainda que mediante a intervenção do professor.<sup>97</sup>*

A participação surge então como a grande chave que confere ao professor uma suposta avaliação do aluno em relação aos “valores”. A exposição de si, o falar de si, passa a ser o objetivo fundamental da avaliação:

*O ensino e aprendizagem da participação têm como suporte básico a realidade escolar para o uso efetivo dos procedimentos aprendidos, para a promoção das capacidades que se quer desenvolver. Assim, devem ser eleitos métodos e atividades que ofereçam experiências de aprendizagem ricas em situações de participação, mas quais os alunos possam opinar, assumir responsabilidades, colocar-se, resolver problemas e conflitos e refletir sobre as conseqüências dos seus atos. Situações que envolvam atividades como seminários, exposição de trabalhos, organização de campanhas, monitoria de grupos de estudos, eleição e desenvolvimento de projetos, etc., favorecem essa aprendizagem.<sup>98</sup>*

---

<sup>96</sup> Cf. BUSQUETS, M. D.; CAINZOZ, M.; FERNÁNDEZ, T.; LEAL, A.; MORENO, M.; SASTRE, G. *Temas transversais em educação. Bases para um formação integral*, SP: Ática, 1999; p. 37. Ainda tratando da definição dos temas transversais, Moreno explicita que a filiação de tal pedagogia é o chamado “construtivismo” e que é através do construtivismo que se pode pensar um ensino a partir da idéia de transversalidade.

<sup>97</sup> Cf. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1º. e 2º. ciclos). Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Vol.8, op. cit.*, p. 115.

<sup>98</sup> Cf. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1º. e 2º. ciclos). Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Vol.8, op. cit.*, p. 59.

Em sua análise do “discurso moral” que diz respeito aos temas transversais adotados pela reforma educacional espanhola, Larrosa identificou várias características importantes para que se compreenda melhor o funcionamento desse discurso:

Enquanto categoria específica do discurso pedagógico, o discurso moral está construído segundo várias modalidades das quais citaremos três. Na primeira delas, o discurso moral é um discurso específico; as atividades próprias da educação como, por exemplo, a discussão de um dilema, estariam incluídas nesta sub-categoria. Na segunda modalidade, o discurso moral é uma determinada maneira de construir outros discursos; a problematização moral de um conteúdo de ciências (os resíduos industriais tóxicos, por exemplo) ou de história poderia ser um dado desta modalidade. Por último, na terceira modalidade, o discurso moral constitui uma problematização explícita de certos aspectos da vida quotidiana da escola; uma assembléia seria aqui um exemplo típico. Logo, essas sub-categorias podem estar mais ou menos delimitadas e, obviamente, podem estar relacionadas entre si de uma forma mais ou menos explícita. Mas, em todas elas constrói-se um discurso no qual se avaliam pessoas, situações impessoais e comportamentos, e no qual se apresentam normas de conduta. Além disso, e este seria o ponto central, em todas elas a construção do discurso está feita a partir do ponto de vista da transmissão e aquisição dos princípios do próprio discurso moral em suas formas lingüísticas e sociais legítimas. A partir deste último ponto de vista e independentemente das normas e valores que, em cada caso, tenta-se transmitir, os alunos estão aprendendo como discutir um dilema, como julgar os resíduos industriais contaminantes, e o que se pode dizer e como (fazê-lo) em uma assembléia. O que estão aprendendo, então, é a produzir enunciados morais legítimos tal como essa legitimidade está estabelecida em um contexto pedagógico. Os alunos aprendem, portanto, a gramática do discurso pedagógico moral.<sup>99</sup>

Aquilo que se observa é uma pedagogização do discurso moral, e isto de forma ainda mais acentuada do que já ocorria na “escola disciplinar”. Na “pedagogia do controle” não só as normas e valores morais são pedagogizadas e escolarizadas, mas também todo e qualquer aspecto da vida. A radical pedagogização da vida implica na pedagogização do discurso moral, ao contrário de uma moral que se “aprendia” nas práticas e nas instituições sociais, entre elas a escola disciplinar; na “pedagogia do controle”, por outro lado, rigorosamente tudo será pedagogizado. Na medida em que há uma demanda pela escolarização do discurso moral dominante, os temas transversais surgem como a grande solução para a educação. Mesmo sem

---

<sup>99</sup> Cf. LARROSA J. “A estruturação pedagógica do discurso moral. Algumas notas teóricas e um experimento exploratório” in *Educação & Realidade*, no. 21(2), *op. cit.*, p. 128.

quebrar com o princípio do conhecimento disciplinarizado, a presença dos temas transversais como eixo norteador do novo currículo é a grande novidade que sustenta a tese do controle. Assim, os *PCN* adquirem um papel central na reforma educacional porque são eles que irão estabelecer as novas regras de transmissão do conhecimento e de produção das **novas verdades pedagógicas**. Os *PCN*, vistos como produto ou “sintoma” dessa transformação social, representam uma proposta de educação que passa ao largo da ação política, assumindo a característica de uma **educação moral**. Desse modo, os discursos sobre a cidadania, a participação, a ética e a igualdade social são “despolitizados” ou desvestidos do seu conteúdo político engendrado nas lutas pelos direitos humanos. Eles acabam sendo “psicologizados” por meio de uma equação simplificadora, pois são considerados como “valores” pertencentes ao bom desenvolvimento psíquico e cognitivo dos alunos, para então serem pensados como valores morais responsáveis pela direção da conduta e da ação humana. Os temas escolhidos para serem trabalhados transversalmente são tratados no texto dos *PCN* de forma naturalizada, pois não se explica porque foram escolhidos estes temas e não outros. O que ocorre aqui é uma naturalização completa de ideais políticos em valores morais a serem ensinados e avaliados, como se esses valores apontados fossem os únicos necessários para a formação do sujeito ideal. Assim, há uma idealização do conceito de cidadania, que será marcada pela tolerância, solidariedade participante e justo, etc., como se esses conceitos fossem valores e não princípios e práticas socialmente exercidos em situações conflituosas; ao serem escolarizados, tais valores se transformam em competências que serão adquiridas sem que haja qualquer conflito.

Os temas transversais foram apresentados no interior do primeiro conjunto de textos, que conta com dez volumes, sendo três deles correspondentes aos temas. Os *Temas Transversais* são: *Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual*. Já nos parâmetros referentes aos dois últimos ciclos desse ensino, as quatro séries finais, 5<sup>a</sup>., 6<sup>a</sup>., 7<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries, estão presentes todos os temas citados acima, além do tema *Trabalho e Consumo*.<sup>100</sup> Esses temas, em ambos os textos, recebem um tratamento quase semelhante, embora no texto dos 3<sup>o</sup>. e 4<sup>o</sup>. ciclos sejam apresentados de maneira mais extensa e com uma

---

<sup>100</sup> No texto de 1997 dos *PCN/Ensino fundamental 1<sup>o</sup>. e 2<sup>o</sup>. ciclos*, que foi utilizado para esse trabalho, ainda não havia sido introduzido o tema *Trabalho e Consumo* e a justificativa presente em uma nota foi que ele ainda se

ênfase mais forte no conceito de *Ética e Cidadania*, embora exista nos dois textos a explicação de que o eixo norteador está apoiado em ambos os conceitos ou “valores”, como querem os parâmetros. Entretanto, a explicitação destes dois “valores” como eixo norteador aparece em momentos diferentes, demonstrando assim o tratamento descuidado e esvaziado em relação a eles:

*Eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra valores e prática sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que o favoreçam. Isso refere-se a valores, mas também a conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva.*<sup>101</sup>

Posteriormente, aponta-se a *ética* como uma atitude reflexiva e não mais como um dos temas transversais. No texto: “*Esse trabalho requer uma reflexão ética como eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política.*” E ainda, um pouco mais adiante no texto: “*A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se portanto de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde.*”<sup>102</sup>

Nos textos para o ensino fundamental, os *Temas Transversais* são apresentados de maneira mais simples, contendo idéias gerais muito próximas do senso comum. Esse texto é insuficiente na medida em que se coloca, inclusive, como material de pesquisa e estudo para os professores. O tratamento dos temas para os professores é também prescritivo:

*Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade*

---

encontrava em fase de elaboração. No texto de 1998, *PCN/Ensino fundamental 3º. e 4º. ciclos*, esse tema transversal está presente.

<sup>101</sup> Cf. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, op. cit., p. 25.

<sup>102</sup> Cf. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, op. cit., p. 29-30.

*brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.*<sup>103</sup>

Esse texto foi escolhido para que se tenha um exemplo da maneira como os temas transversais são tratados pelos PCN, ressaltando-se a superficialidade e o caráter genérico, por exemplo, do tema da *Pluralidade Cultural*, o qual poderia ser recitado dessa mesma maneira vaga e indeterminada em qualquer programa de variedades culturais na televisão. Não existe uma distância entre o discurso dos textos “didáticos” ou de apoio para os professores e os demais discursos do “senso comum”. Isso não significa que a escola e o saber escolar foram desescolarizados e que o mundo, na sua versão mais banalizadora da vida humana, a indústria cultural, tenha invadido o espaço escolar, mas sim que a escola transbordou os seus muros institucionais e agora ‘escolarizou’ todas as dimensões da vida, inclusive a indústria cultural. Os discursos escolares e não escolares ficaram idênticos e com uma mesma função, que pode ser compreendida em termos da produção do **novo sujeito moral**, o sujeito flexível, tolerante e supostamente autônomo, que a sociedade de controle requer para que possa se instituir por completo. Em poucas palavras, o foco da crítica é o de que os *Temas Transversais* constituem a instância da produção de uma nova moralidade, de um novo conjunto de valores para a produção do **sujeito ideal** da **sociedade de controle**. Há análises sociológicas importantes sobre a incidência de tais temas de ensino para as distintas classes sociais. Para Joana Neves, a definição dos temas e as formas de abordagem dizem respeito aos novos valores da classe média, que pretende ser crítica e condescendente ao mesmo tempo, solidária e individualista, caridosa e egoísta, respeitar o outro, mas acima de tudo “respeitar” a si mesma. Trata-se, enfim, de caracterizar o comportamento moral uma classe que decidiu viver o paradoxo de ser narcisista e altruísta simultaneamente, uma operação que pode ser adquirida por meio da “nova educação”:

---

<sup>103</sup> Cf. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, op.

O ensino temático, ao contrário do “programático”, parte de uma problematização da realidade social e histórica a ser estudada, tendo como referência o aluno real, em sua vivência concreta. Ao estabelecerem os temas, a priori, e ao “sugerirem” os conteúdos, com profusão de detalhes, os PCN projetam um aluno ideal, em sua vivência virtual. (...) o jovem, na faixa etária prevista para o nível de ensino considerado, de classe média, que mora nos grandes centros urbanos e tem acesso aos recursos produzidos pela moderna tecnologia industrial.<sup>104</sup>

Entretanto, não é somente no discurso dos *Temas Transversais* que a **nova educação moral** fica explicitada. Em uma análise do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/Infantil)*, o primeiro parâmetro ou a primeira diretriz curricular que incide sobre a criança no processo de escolarização, Maria Isabel E. Bujes explicita o “novo discurso moral” presente na reforma educacional, demonstrando como desde a primeira fase da escolarização já ficam claros os objetivos morais do processo educativo que se inicia. Para Bujes:

A noção do desenvolvimento de uma moral autônoma é, na verdade, a imposição de uma pauta arbitrária de condutas tomadas como desejáveis, já preexistentes no espaço social e cultural. O indivíduo, a rigor, é levado a assumi-las como se as tivesse concebido e elaborado. Não se trata de uma crítica ao modelo existente, mas de um ajuste a ele. Na realidade, o objetivo não é mais, como nas pedagogias tradicionais, a disciplina vinda “de fora”, mas uma disciplina interiorizada.<sup>105</sup>

Ainda para a autora:

Estas estratégias de governo da conduta - de ação sobre o campo eventual das ações alheias - fazem parte de tecnologias cuja aplicação, (...) implica em relações que levam à dependência e tornam os alunos manipuláveis, por mais liberados que possam se considerar. As experiências de si resultam, para Foucault, num processo de fabricação do sujeito em que se cruzam discursos sobre o sujeito, práticas de regulação e formas específicas de subjetividade. (...) tais proposições pretendem apresentar uma

---

*cit.*, p. 32.

<sup>104</sup> Cf. NEVES, J. “Perspectivas do Ensino de História: desafios político-educacionais e historiográficos” in OLIVEIRA, M. M. D. (org.) *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*, op. cit., p. 126

<sup>105</sup> Cf. BUJES, M. I. E. “O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder.” in *Educação e Realidade*, no. 25(1): jan./jun., 2000; p. 38.

visão unitária e não conflituosa das relações sociais, uma noção de estabilidade e harmonia no mundo social. Vêem o sujeito infantil como um agente poderoso no campo das relações que estabelece com seus parceiros e com o mundo que o cerca.(...)

O RCN, portanto, concorre para a manutenção do poderoso discurso moderno sobre o sujeito: ativo, consciente, criativo, dotado de uma razão unitária, capaz de opor-se, de resistir, de lutar contra todas as formas de opressão e injustiça. Nele, também a cidadania é tomada de forma não problemática, pois não parece ser afetada por dinâmicas de classe, raça, gênero, etnia, geração ou por uma distribuição diferenciada de poder resultante de tais dinâmicas e divisões. (...) o predomínio de uma idéia de cidadania ao alcance de todos insere-se na banalização da narrativa que define o social e o político de uma forma peculiar, narrativa esta que tem sua força exatamente num suposto caráter universal, inevitável e natural.<sup>106</sup>

Para finalizar essa exploração sobre os *Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais*, observo que mesmo autores que não trataram especificamente do tema dos parâmetros podem auxiliar na construção de um conjunto de argumentos suficientes para a crítica das reformas educativas na contemporaneidade. Michel Apple, um autor clássico sobre teoria do currículo, já há algumas décadas vem alertando para a importância de se realizar uma análise cuidadosa sobre as reformas curriculares, na medida que os currículos representam um poderoso instrumento de regulação social. Para Apple:

(...) o currículo está sempre implicado naquilo que Foucault denominou de disciplina; por esta razão, ele sempre orientará escolhas, limitará opções e determinará o âmbito de ação permissível. Tomá-lo como um lugar pedagógico onde se constituem cidadãos e sujeitos pensantes, segundo interesses que expressam relações de poder/saber, não implica em negar a importância da cidadania e da racionalidade. O que interessa é perguntar qual o seu significado hoje, entre nós; o que interessa é tornar problemáticos os raciocínios que constituíram tais conceitos, tomá-los como objetos de questionamento.<sup>107</sup>

Entretanto, em se tratando da passagem de uma sociedade disciplinar para uma **sociedade de controle**, os mecanismos de análise e as possibilidades de resistir ao controle social tornam-se bastante mais exíguas, pois, como afirma Deleuze, *os anéis da serpente são*

---

<sup>106</sup> Cf. BUJES, M. I. E. “O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder.” in *Educação e Realidade*, 25(1), op. cit., p. 39-40.

<sup>107</sup> Cf. APPLE, M. W. *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo em educación*, Ediciones Paidós: Barcelona, 1989; p. 128.

*mais perigosos que o buraco da toupera.* Em outras palavras, o trabalho da resistência frente à **sociedade de controle** torna-se muito mais difícil e complexo, visto que se trata de confrontar um mundo que vem progressivamente abandonando os dispositivos disciplinares e instituindo tecnologias de controle que são sutis, móveis, super-modernas e que possuem uma linguagem hiper-progressista. Como resistir a práticas educacionais que visam produzir um sujeito autônomo, crítico, consciente, plural, tolerante e flexível, capaz de se sentir em casa num mundo que, não obstante, se torna cada vez mais inóspito?



## **(In)finitas Considerações...**

*Perdi alguma coisa que me era essencial,  
e que já não me é mais.  
Não me é necessária, assim como se eu tivesse  
perdido uma terceira perna  
que até então me impossibilitava de andar  
mas que fazia de mim um tripé estável.  
Essa terceira perna eu perdi.  
E voltei a ser uma pessoa que nunca fui.  
Voltei a ter o que nunca tive:  
apenas as duas pernas.  
Sei que somente com as duas pernas  
é que posso caminhar.  
Mas a ausência inútil da terceira  
me faz falta e me assusta,  
era ela que fazia de mim  
uma coisa encontrável por mim mesma,  
e sem sequer precisar me procurar.*

Clarisse Lispector

### **Por que não ensinar o Outro enquanto Outro?**

O que dizer no final? Parece-me que estas coisas não têm um fim... Uma conclusão para uma análise como essa que foi feita não seria somente um exercício retórico? Seria reiterar aquilo que já foi dito, seria dizer uma vez mais que a escola disciplinar está agonizando e será substituída pela pedagogia do controle, e ainda, que será muito pior para nós que estamos envolvidos com a coisa da educação, pois em se tratando da pedagogia do controle parece que não sobrá muito espaço para resistir. Uma conclusão para essa tese seria reafirmar o perigo dos *anéis da serpente* que, segundo Deleuze, são ainda *mais perigosos que o buraco da toupeira*. Uma outra saída seria dizer que as considerações são muitas e que para realizá-las seria necessário uma reinterpretação de tudo aquilo que foi dito. Enfim,

concluir uma tese como essa poderia significar correr o risco de cair na própria armadilha colocada pelas interpretações.

Após ouvir tantas falas sobre a educação, - a educação *é* isso ou aquilo, ou a educação *deve* ser feita assim... - , penso que o importante mesmo poderia ser ensinar o Outro enquanto Outro, levando em conta a sua alteridade radical. Muito já se fez e se desfez em relação à educação no Ocidente e um pouco disso tudo está contido nessa tese; mas aqui, no final, eu não gostaria de reiterar o que eu já escrevi, por isso penso que não tenho mais nada a dizer sobre as mudanças e transformações do discurso educacional. Entretanto, enquanto professora envolvida na atividade de formar professores, a cada semestre me encontro com quase uma centena de pessoas ansiosas para que eu as ensine “como ser bom professor”. Acredito que depois de haver dito tudo o que eu disse eu não posso pretender ensiná-los a serem professores.

*Acabo de perder a minha terceira perna e estou aprendendo a caminhar sem ela...*

Entretanto, aquilo que descobri nesse trajeto é a necessidade de fazer ainda mais perguntas, de duvidar mais dos objetos, das evidências, enfim, do meu próprio trabalho de formar professores. Pensar sobre a educação após a perda da tal terceira perna das teorias prontas e acabadas significa esboçar novas perguntas, isto é, traçar os caminhos de uma nova investigação. Pensar a possibilidade de uma educação do Outro talvez seja o mesmo que ensinar a possibilidade de uma continuidade da educação, não mais agora como formação de subjetividades *prêt-a-porter*, mas como a própria possibilidade de existência de um mínimo de autonomia e liberdade, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos, em resposta à hegemonia da pedagogia do controle.

A partir desses pressupostos, limito-me agora a enunciar algumas aproximações com autores e conceitos que, segundo penso, poderão indicar algumas vias e possibilidades de escapar tanto do buraco da toupeira como dos anéis da serpente. Tais aproximações não se pretendem conclusivas; antes, demarcam os começos de novos interesses, de novas aventuras de pensamento e, portanto, ainda não podem assumir o estatuto de coisa pensada, mas apenas o de um esboço de investigações que ainda estão por vir. No âmbito incipiente dessas novas

investigações, conceitos como os de “autoridade”, presente na obra de Hannah Arendt, e os conceitos de “alteridade” e “hospitalidade”, de Jacques Derrida, entre outros, parecem-me fundamentais para pensar e repensar a educação e as subjetividades educacionais. Não se trata aqui de uma invenção minha, mas sim de dar continuidade a um trabalho que já vêm sendo realizado por coletivos de intelectuais italianas e espanholas que pretendem refletir sobre a experiência educacional, não mais a partir de referenciais conhecidos e consagrados pelo discurso acadêmico da educação, mas sim através da apropriação de autores ainda não muito lidos no meio educacional. Esse tipo de reflexão possui como objetivo principal pensar a possibilidade de uma educação radical, isto é, uma educação que permita pensar o mundo por um prisma distinto do da ordem patriarcal, branca, eurocêntrica, falocêntrica; trata-se de constituir um referencial teórico que permita, enfim, pensar e educação a partir de um lugar outro, diferente daquele do *status quo*.<sup>1</sup> Coletivos de pesquisadoras como *Diótima* e *Dioda* vêm criando, na Itália e na Espanha, nichos de investigação que relacionam os estudos da educação aos de gênero, além de trabalharem a partir de conceitos da filosofia, na tentativa de instaurar uma ‘outra’ ordem simbólica que esteja para além da ordem falocêntrica ou falogocêntrica, como diz Derrida, tendo em vista uma possível aproximação para com esse Outro que eu não sei e que não pretendo dominar.

O conceito de “hospitalidade”, que Derrida vem desenvolvendo em suas reflexões sobre a filosofia de Levinas, é uma idéia-chave para se poder falar de uma ‘outra’ relação com o Outro: em vez de repetir inúmeras formas de objetivação do Outro, a hospitalidade nomeia a forma de acolhimento desse desconhecido no seu caráter mesmo de desconhecido. Outro conceito fundamental é o de “autoridade”, oriundo da obra de Hannah Arendt e re-interpretado por aqueles coletivos teóricos enquanto uma autoridade que emana de um lugar outro em relação ao do patriarcado. Essa autoridade foi denominada de “autoridade feminina” no trabalho de diversas autoras italianas e espanholas por ser uma autoridade que emana da experiência e da receptividade ou da hospitalidade, transcendendo-se aqui o nível da dicotomia de gênero. Compreendida assim, a autoridade feminina é uma forma de autoridade sem a qual não seria possível a relação educativa, porque ela representa uma espécie de confiança que é depositada nesse indivíduo que propicia a relação educativa, o professor. Esse

---

<sup>1</sup> Cf. MURARO, L. (org.) *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria, 1999. *Diotima* e *Dioda* são coletivos de pesquisadoras, o primeiro na Itália e o segundo em Barcelona, que realizam seminários, publicações e pesquisas sobre mulheres e diferença.

sujeito sabe algo, mas não representa uma referência única e universal; ele poderá ser severo, mas terá que ser simultaneamente acolhedor e hospitaleiro para que se instaure a relação educacional. Trata-se de uma autoridade que se localiza para além da autoridade patriarcal exercida comumente no mundo ocidental, e que até hoje parece ser o único modelo possível de autoridade presente nas relações educativas.

Tais idéias não pretendem constituir um discurso metodológico sobre o ensino e nem mesmo se apresentam como uma relação das habilidades necessárias para a formação do bom professor; não são instâncias normativas e nem pretendem sê-lo, pois não pretendem ser mais do que idéias sobre as quais se pode debruçar a fim de pensar e elaborar novas perguntas sobre o significado do ensinar. A partir do trabalho com os conceitos acima apresentados, bem como a partir do emprego de textos de escritoras que demonstram os limites do mundo organizado patriarcalmente, como Virginia Woolf, Clarisse Lispector, Simone Weil, Maria Zambrano, entre outras e outros, como o próprio Derrida, que propõe uma escrita feminina, tais idéias podem vir a constituir um aporte interessante para o desenvolvimento dos chamados estudos da diferença.<sup>2</sup> Essas investigações, por sua vez, podem engendrar reflexões fundamentais que venham a instaurar possíveis “lugares-outros” para pensar o presente e para o pensamento do presente sobre a educação. A partir desses “lugares-outros”, criados pelas urgências do pensamento e pelas necessidades da ação, podem ser realizadas críticas bastante radicais sobre a educação organizada de forma patriarcal, eurocentrica e falocêntrica.<sup>3</sup>

Além de criarem “lugares-outros” para pensar e agir, os estudos da diferença trazem consigo novas possibilidades para a produção de um conhecimento distinto do conhecimento organizado a partir do falocentrismo. Tais estudos se inscrevem, em parte, na tradição dos estudos culturais, mas, entretanto, vão muito além de uma análise crítica da desigualdade e de suas conseqüências. Em outras palavras, tais estudos transcendem aquilo que Luisa Muraro chama de “círculo vicioso” da crítica e da negação, pois visam permitir instaurar “círculos virtuosos” da criação.<sup>4</sup> Os estudos da diferença possuem um interesse especial para o pensamento educacional porque, ao partirem da idéia de “experiência pedagógica”, oferecem

---

<sup>2</sup> Cf. MURARO, L. (org.) *Guerras que yo he visto. Saberes de mujeres en la guerra*, Barcelona: horas y Horas, 2001.

<sup>3</sup> Cf. MURARO, L. *El orden simbólico de la madre*, op. cit., passim.

<sup>4</sup> Cf. MURARO, L. *El orden simbólico de la madre*, op. cit., passim.

um instrumental analítico que permite não só a crítica, como também a possibilidade de uma análise da própria “experiência” como substrato para novas criações. Somente a partir da “experiência” em sua face mais humana, da “autoridade” em sua face feminina, e da “hospitalidade” como a única forma de acolhimento do Outro, será possível pensar um lugar-outro para a educação, um lugar distinto daqueles instaurados pela disciplina e pelo controle, visto que ambos pressupõem a objetivização do Outro, isto é, do aluno, da criança, do jovem, entre todos os demais sujeitos da aprendizagem. Ademais, a pedagogia do controle realizou justamente uma operação que retira a autoridade do professor e objetifica de maneira ainda mais minuciosa o aluno, tornando quase que praticamente impossíveis quaisquer formas de resistência e autonomia. Pensar em linhas de fuga do controle significa pensar não mais a possibilidade de uma utopia educacional, mas sim as possibilidades de infinitas heterotopias abertas ao encontro com a alteridade, em vista de uma possível ‘educação para a diferença’.<sup>5</sup> A filosofia da diferença de Jacques Derrida inspirou tanto os estudos da diferença como também aqueles que tentam abordar uma educação para a diferença, isto é, criações ético-políticas que estão fora do círculo da metafísica, tantas vezes convocado para dar significado para temas como o respeito, a diferença, a tolerância, etc. Para Derrida, ética-política-justiça representa uma equação sem a qual não existe a possibilidade do convívio entre indivíduos e, para ele, a educação, em todas as suas dimensões, deveria proporcionar essa reflexão. Os conceitos derridianos de desconstrução e *différance*,<sup>6</sup> bem como as noções de alteridade, justiça e ética, fundamentais em sua obra, também me parecem centrais para a criação de espaços do ‘possível’ no interior de um mundo já esquadrihado e conhecido, o mundo educacional. Além dessas referências, também caberia mencionar o aporte das idéias educacionais presentes no trabalho de Maud Mannoni, *Educação Impossível*.<sup>7</sup>

Freud, em um texto de 1917 intitulado “Uma dificuldade da psicanálise”, afirmou que há três tarefas impossíveis: **Governar, Ensinar e Psicanalisar**.<sup>8</sup> Por que essas três? O pensamento de Freud requer que os três atos sejam analisados conjuntamente em sua impossibilidade; governar e psicanalisar são atividades que desconheço, mas intuo que estejam

---

<sup>5</sup> Cf. LARA FERRER, N. P. *La capacidad de ser sujeto. Mas allá de las técnicas en educación especial*, op. cit., *passim*.

<sup>6</sup> Cf. DERRIDA, J. “Différance” in *Margins of Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press, 1982, *passim*.

<sup>7</sup> MANONI, M. *La educación imposible*, México: Siglo Veinteuno, 1983.

<sup>8</sup> Cf. BIRMAN, J. “Subjetividade, contemporaneidade e educação” in CANDAU, V. M. *Cultura, Linguagem e Subjetividade no ensinar e aprender*. RJ: DP&A, 2001 (2ª ed.), p. 13.

profundamente ligadas ao ensinar em virtude da impossibilidade de apreensão do outro, isto é, de um conhecimento absoluto do outro. No que diz respeito ao ensinar, minha própria experiência e autoridade possibilitam que eu me arrisque na tentativa de compreender a preocupação de Freud. Talvez a educação seja impossível na medida em que eu sempre desconhecerei o educando, este outro que eu devo ensinar. Como ensiná-lo se eu não o sei, se não posso objetivá-lo em conceitos pré-determinados? Impossível. Entretanto, como aprendemos com Derrida, dentro da (im)possibilidade existe uma margem de possível. Em um comentário de Biesta sobre Derrida, ele nos diz que o impossível não é o oposto do possível, pois o possível é uma parte do (im)possível.<sup>9</sup> Assim, a educação é certamente impossível na medida em que o educando necessitaria ser conhecido e apreendido pelas estruturas educativas para que fosse estabelecida a sua educação; entretanto, a educação é ainda um ato possível na medida em que as pessoas sempre aprendem na relação com as outras, e aprendem de maneiras múltiplas, por motivos que até hoje desconhecemos. Creio que a educação é possível em sua face desescolarizada e despedagogizada, e até mesmo posso intuir que o aprendido no interior da instituição escolar é aquilo que escapa à ordenação e disciplinarização pedagógicas. No final das contas, nossos trezentos anos de pedagogização do corpo e dos conhecimentos já foram mais do que suficientes para que percebêssemos os claros limites e violências implicados nesse processo.

*O mundo independia de mim – esta era a confiança a que eu tinha chegado: o mundo independia de mim, e eu não estou entendendo o que estou dizendo, nunca! nunca mais compreenderei o que eu disser. Pois como poderia eu dizer sem que a palavra mentisse por mim? como poderei dizer senão timidamente assim: a vida se me é. A vida se me é, e eu não entendo o que digo. E então adoro. - - - - -<sup>10</sup>*

---

<sup>9</sup> Cf. BIESTA, G. J. J. “Preparing for the incalculable” in BIESTA, G. J. J.; EGÉA-KUEHNE, D. (eds.) *Derrida & Education*. London: Routledge, 2000, p. 48.

<sup>10</sup> Cf. LISPECTOR, C. *A paixão segundo G. H.*, RJ: Roco, 1998; p. 179.

## Referências Bibliográficas:

- AFONSO, A. J. “Reforma do Estado e políticas Educacionais: Entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional” in *Educação & Sociedade*, no. 75: ago., 2001.
- AGUIAR, M. A. “Parâmetros Curriculares Nacional e formação do educador: A reforma educacional brasileira em marcha” in *Educação & Sociedade*, no. 56: dez., 1996.
- APPLE, M. W. *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo em educación*, Ediciones Paidós: Barcelona, 1989.
- ARENDT, A. “A crise na educação” in *Entre o Passado e o Futuro*, SP: Perspectiva, 1972.
- ARENDT, H. *A Condição Humana*. SP: Forense Universitária, 1981.
- ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. RJ: Guanabara, 1978.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd “Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais” in *Revista Brasileira de Educação*, n.2: mai./jun./jul./ago., 1996.
- ATHAÍDE, T. *Debates Pedagógicos*, RJ: Schmidt, 1931.
- BARRETO, E. S. S. *Propostas Curriculares Oficiais*, SP: Fundação Carlos Chagas, 1995.
- BENTHAN, J. “O panóptico e a casa de inspeção” in SILVA, T. T. (org.) *O Panóptico*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BEST, F.; DEBESSE, M.; DOTRENS, R.; LÉVÊQUE, R.; MIALARET, G. *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: oikos-tau, 1972.
- BIESTA, G. J. J. “Preparing for the incalculable” in BIESTA, G. J. J.; EGÉA-KUEHNE, D. (eds.) *Derrida & Education*. London: Routledge, 2000.
- BIRMAN, J. “Subjetividade, contemporaneidade e educação” in CANDAU, V. M. *Cultura, Linguagem e Subjetividade no ensinar e aprender*. RJ: DP&A, 2001, (2ª ed.).
- BRASIL, *Lei no.9.394*, de 20/12/96.
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998.
- BRASIL. MEC *Parâmetros Curriculares Nacionais - Documento Introdutório*. Versão Preliminar, Brasília: nov., 1995.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CEB no. 15/9*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998.
- BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (apresentação de Ivan Valente), RJ: DP&A, 2001.
- BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros Curriculares nacionais: ensino médio*, Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1º. e 2º. ciclos)*, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (3º. e 4º. ciclos)*, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1º. e 2º. ciclos). Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Vol.8*, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUJES, M. I. E. “O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder.” in *Educação e Realidade*, 25(1): jan./jun., 2000.

- BUSQUETS, M. D.; CAINZOZ, M.; FERNÁNDEZ, T.; LEAL, A ; MORENO, M.; SASTRE, G. *Temas transversais em educação. Bases para um formação integral*, SP: Ática, 1999.
- CAHEN, D. “Derrida and the question of education. A new space for philosophy” in: BIESTA, G. J. J.; EGÉA-KUCHNE, D. (orgs.) *Derrida & Education*, London/N.Y.: Routledge, 2002.
- CÂNDIDO, A “A revolução de 1930 e a Cultura” in *Revista Novos Estudos. CEPBRAP*, 1984.
- CASTEL, R. “Presente y genealogia del presente. Pensar el cambio de una forma no evolucionista” in *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, n. 47, 2001.
- CASTEL, R. *La gestión de los riesgos. De la anti-psiquiatría al post-análisis*, Barcelona: Anagrama, 1984.
- CESAR, M. R. A (1998) *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1998.
- COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, *Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses*, Ijuí: Serigraf, 1997.
- COMENIUS, J. A *Didactica Magna*, Madrid: Akal.
- COMENIUS, J. A *Pampaedia*, trad. Federico Gomez de Castro, Madrid: U.N.E.D., 1992.
- COSTA, J. F. *Ordem Médica e Norma Familiar*, RJ: Graal, 1983 (2ª. ed.).
- COUSINET, R. *L'éducation nouvelle*, Genève: Delachaux & Niestlé, 1968.
- DELEUZE, G. “POST-CRIPTUM sobre as sociedade de controle” in *Conversações*, RJ: editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. *Conversações*, RJ: editora 34, 1992.
- DERRIDA, J. “Différance” in *Margins of Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press, 1982.
- DERRIDA, J. “Where a teaching body begins and How it Ends” in TRIFONAS, P.P. (ed.) *Revolutionary Pedagogies. Cultural, politics, instituting education and the discourse of theory*, RoutledgeFalmer: N.Y., 2000.
- DUARTE, A L. “Moralidade pública e cidadania: A educação nos anos 30 e 40” in *Educação e Sociedade*, ano XXI, no. 73, 2000.
- DUARTE, A. “Biopolítica y diseminación de la violencia: la crítica de Arendt al presente” in *Pasages de Pensamiento Contemporáneo*. Valencia: n. 13, inverno de 2004.
- DUARTE, A. *O Pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt*. RJ: Paz e Terra, 2000.
- DURKHEIM, E. *Educacion y Sociología*, Barcelona: Península, 2003.
- ERIBON, D. *Michel Foucault, uma Biografia*, SP: Companhia das Letras, 1990.
- FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL “Análise do documento *Parâmetros Curriculares Nacionais*” in SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. *Novos Mapas Culturais. Novas Perspectivas Educacionais*, Porto Alegre: Sulina, 1996.
- FAZENDA, I. C. A *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*, Campinas: Papirus, 2000 (5ª. ed.).
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*, SP: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. “Nietzsche, a genealogia e a história” in FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*, RJ: Graal, 2000 (15ª ed.).

- FOUCAULT, M. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, RJ: Nau, 1999.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail, SP: Martins Fontes, 1995 (6<sup>a</sup>. ed.).
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*, RJ: Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. *Os anormais: curso do Collège de France (1974-1975)*, SP: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão*, Petrópolis, Vozes, 1984 (3<sup>a</sup>. ed.).
- FOUCAULT, M.: “Sobre a História da Sexualidade” in *Microfísica do Poder*, RJ: Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*, RJ: Graal, 1984 (5<sup>a</sup>. ed.).
- GENTILE, P. “O discurso da ‘qualidade’ como nova retórica conservadora no campo educacional” in GENTILE, P.; SILVA, T.T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994 (9<sup>a</sup>. ed.).
- GENTILI, P. “O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação” in *Educação & Realidade*, no.20(1): jan./jun., 1995.
- GIMENO, J. “Políticas y prácticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas? In PACHECO, J.; ALVES, M.; FLORES, M. (orgs.) *Reforma curricular: Da intenção à realidade*, Actas do II Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga: Universidade do Minho, 1999.
- GORE, J. M. “Foucault e educação: fascinantes desafios” in SILVA T.T. *O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos*, Petrópolis: Vozes, 1994.
- GRUPO DE TRABALHO AMPLIADO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, “PCN: Um olhar crítico para a superação” in COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE, *Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses*, Ijuí: Sedigraf, 1997.
- HAMILTON, D. “Orígenes de los términos educativos ‘clase’ y ‘currículum’ ” in *Revista de Educación*, n. 295, mayo/agosto, 1991.
- HARDT, M. “A sociedade mundial de controle” in ALLIEZ, E. (org.) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*, SP: Editora 34, 2000.
- HORTA, J. S. B. *O hino, o sermão e a ordem do dia: A educação no Brasil (1930-1945)*, RJ: Editora UFRJ, 1994;
- JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, RJ: Imago, 1976.
- JOMINI-MANZONI, R. *Écoles Anarchistes au Brésil (1889-1920)*, Lausanne: Atelier de Création Libertaire et Éditions Noir, 1999.
- KANT, I. *Sobre a Pedagogia*, Piracicaba: Unimep, 1996.
- LAJONQUIÈRE, L. “A criança, sua (in)disciplina e a psicanálise” in GROUPE, J. *Indisciplina na escola – alternativas teóricas e práticas*, SP: Sumus Editorial, 1996.
- LAJONQUIÈRE, L. “Acerca da instrumentalização prática do construtivismo: A (anti)pedagogia piagetiana, ciência ou arte?” in *Cadernos de Pesquisa*, n.81, SP: maio, 1992.
- LAJONQUIÈRE, L. *Infância e Ilusão (Psico)pedagógica. Escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LARA, N. P. *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Alertes, 1998.
- LARROSA J. “A estruturação pedagógica do discurso moral. Algumas notas teóricas e um experimento exploratório” in *Educação & Realidade*, no. 21(2): jul./dez., 1996.

- LARROSA, J. “O enigma da infância” in LARROSA, J. *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas*, Porto Alegre: Contra-Bando, 1998.
- LARROSA, J. “Tecnologias do eu e educação” in SILVA T.T. *O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos*, Petrópolis: Vozes, 1994.
- LEBRUN, G. “O Microscópio de Foucault” in LEBRUN, G. *Passeios ao Léo*, SP: Brasiliense, 1986.
- Lei no. 9.394 de 20/12/96, “Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.
- LEMME, P. *Memórias. Vol. II*, Brasília/SP: INEP/Cortez, 1988.
- LÉVY, P. “A internet e a crise do sentido” in PELLANDA, N. M. C.; PELLANDA, E. C. (orgs.) *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*, Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.
- LIPIANSKI, E. M. *A Pedagogia Libertária*, SP: Imaginário, 1999.
- LISPECTOR, C. *A paixão segundo G. H.*, RJ: Roco, 1998.
- LOPEZ-PETIT, S. “Mal estar no social” in LARROSA, J.; PÉRES DE LARA, N. *Imagens do outro*, Petrópolis: Vozes, 1998.
- MACHADO, R. “Introdução. Por uma genealogia do poder” in FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*, RJ: Graal, 1984.
- MACHADO, R. *Ciência e Saber: A Trajetória da Arqueologia de Foucault*, RJ: Graal, 1988 (2ª ed.).
- MANIFESTO dos Pioneiros da Escola Nova in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: 65 (150): maio/ago., 1984.
- MANONI, M. *La educación imposible*. México: Siglo Veinteuno, 1983.
- MARTINI, R. M. “Habermas e a crítica do conhecimento pedagógico na pós-modernidade” in *Educação & Realidade*, 21(2): julho/dez, 1996.
- MICELLI, S. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil*, RJ: Difel, 1979.
- MILLOT, C. *Freud Antipedagogo*, RJ: Jorge Zahar Editor, 1987;
- MONARCA, C. *A reinvenção da cidade e da multidão. Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*, SP: Cortes/Autores Associados, 1989.
- MORAES, E. J. *A Brasilidade Modernista. Sua dimensão filosófica*, RJ: Graal, 1978.
- MORAES, R. C. “Reformas neoliberais e políticas públicas: Hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade” in *Educação & Sociedade*, no. 80: vol. 23, set., 2002.
- MOREIRA, A F. B. “Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas” in SILVA, T. T.; GENTILI, P. (orgs.) *Escola S. A Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*, Brasília: CNT, 1996.
- MOREIRA, A F. B. “Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão” in *Educação & Realidade*, 21(1): jan./jun., 1996.
- MOREIRA, A F. B. “Propostas curriculares alternativas: limites e avanços” in *Educação & Realidade*, no. 73: dez., 2000.
- MOREIRA, A F. B. “A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll” in *Cadernos de Pesquisa*, no.100, mar., 1997.
- MORIYÓN, F. G. (org.) *Educação Libertária. Bakunin - Kropotkin - Mella - Robin - Faure - Pelloutier*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- MUCHAIL, S. T. “Notas sobre as relações entre a filosofia e as ciências humanas” in *Epistemologia das Ciências Sociais*, Série Cadernos PUC, 1985.
- MURARO, L. (org.) *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria, 1999.

- MURARO, L. (org.) *Guerras que yo he visto. Saberes de mujeres en la guerra*, Barcelona: horas y Horas, 2001.
- MURARO, L. *El orden simbólico de la madre*, Madrid: horas y Horas, 1994.
- NARODOWSKI, M. *Comenius e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- NARODOWSKI, M. *Después de clase*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.
- NARODOWSKI, M. *Infância y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires: Aique, 1996.
- NEVES, J. “Educação no Brasil: O que há de novo?” in OLIVEIRA, M. M. D. (org.) *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*, João Pessoa: ANPUH-PB/Ed. Sal da Terra, 2000.
- NEVES, J. “Perspectivas do Ensino de História: desafios político-educacionais e historiográficos” in OLIVEIRA, M. M. D. (org.) *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*, João Pessoa: ANPUH-PB/Ed. Sal da Terra, 2000.
- NUNES, C. “(Des)encantos da modernidade pedagógica” in LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.) *500 anos de Educação no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- OLIVEIRA, M. M. D. (org.) *Contra o Consenso. LDB, DCN, PCN e reformas no Ensino*, João Pessoa: ANPUH/PB, Ed. Sal da Terra, 2000.
- ORTEGA, F. C. “Nuevas tendencias en la gobernabilidad escolar” in SANTAMARÍA, E.; PLACER, F. G. (coords.) *Contra el Fundamentalismo Escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*, Barcelona: VIRUS editorial, 1998.
- PACHECO, J. A “Políticas curriculares descentralizadas. Autonomia ou recentralização” in *Educação & Sociedade*, no. 73, dez., 2000.
- PAGNI, P. A. *Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico. Ensaio de um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*, Ijuí: Editora UNIJUI, 2000.
- PEREIRA, M. V. “Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação” in CANDAU, V. M. (org.) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), RJ: DP&A, 2000.
- PETERS, M. “Governamentalidade Neoliberal e Educação” in SILVA, T. T. (org.) *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*, Petrópolis: Vozes, 1994 (2ª. ed.).
- PINTO, C. R. J. “Foucault e as Constituições Brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos” in *Educação & Realidade*, no. 24(2): jul./dez., 1999.
- POPKEWITZ, T. S.; BRENNAN, M. “Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices” in POPKEWITZ, T. S.; BRENNAN, M. (eds.) *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*, NY: Teacher College Press, 1998.
- QUERRIEN, A. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid: Piqueta, s/d (2ª. ed.).
- RAGO, M. “O efeito Foucault na historiografia brasileira” in *Tempo Social - Foucault um pensamento desconcertante*, Rev. de Sociol. da USP, vol. 7, n. 1-2, outubro, 1995.
- RANCIÈRE, J. *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona: Laertes, 2003.
- REY, B. “Existen las competencias transversales?” in *Educar*, 26, Barcelona, 2000.
- ROCHA, S. “Novas Perspectivas Educacionais: Caminhada Coletiva de Reestruturação Curricular nas Escolas de Porto Alegre” in SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. *Novos Mapas Culturais. Novas Perspectivas educacionais*, Porto Alegre: Sulina, 1997.

- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. *Proposta Político-Educacional para organização do ensino e dos espaços-tempos na escola*, Porto Alegre: mimeo, 1996.
- ROMANELLI, O O *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, Petrópolis: Vozes, 2001 (25<sup>a</sup>.ed.).
- ROTH, L. *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München: Ehrenwirth, 1994.
- SALLÁN, J. G. “La calidad, un concepto controvertido” in *Educar*, 24, Barcelona: 1999.
- SANCHO, J. M. “Currículo e os temas transversais: misturar água e azeite ou procurar uma nova solução?” in *Revista Pátio*, no.5: mai./jul., 1998.
- SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional*, Campinas: Autores Associados, (4<sup>a</sup>. ed.), 2002.
- SILVA T. T. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, T. T. “A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia” in GENTILLI, P. A. A ; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Visões críticas*, Petrópolis: Vozes, 2001 (9<sup>a</sup>. ed.).
- SILVA, T. T. “A Nova direita e as transformações na sociedade e na educação” e “A educação da nova direita e a retórica da qualidade total” in *Identidades Terminais*, Petrópolis: Vozes, 1996.
- SILVA, T. T. “O adeus às metanarrativas educacionais” in SILVA, T. T. (org.) *O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*, Petrópolis: Vozes, 1994.
- SILVA, T. T.; GENTILI, P. A. A. *Pedagogia da Exclusão: O neoliberalismo e a crise da escola pública*, Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVERA, R. M. G. “Educação, História e Política” in OLIVEIRA, M. M. D. *Contra o Consenso. LDB, DCN, PCN e reformas no Ensino*, João Pessoa: ANPUH/PB, Ed. Sal da Terra, 2000.
- SOARES, C. L. *Educação Física. Raízes européias e Brasil*, Campinas: Autores Associados
- SOARES, M. C. C. “Banco Mundial: política e reformas” in TOMMASI, L. (org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, SP: Cortez, 1996.
- TERIGI, F. “Notas para uma genealogia do currículo” in *Educação & Realidade*, 21(1): jan./jun., 1996;
- VARELA, J. “Categorías Espacio-Temporales y Socialización Escolar. Del individualismo al narcisismo” in LARROSA. J. (ed.) *Escuela Poder y Subjetivación*, Madrid: La piqueta, s/d.
- VARELA, J. “El triunfo de las pedagogías psicológicas” in *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, no.198, 1991.
- VEIGA-NETO A “Currículo e interdisciplinaridade” in MOREIRA, A F. B. (org.) *Currículo: questões atuais*, Campinas: Papirus, 1997.
- VEIGA-NETO A “Coisas de governo...” in RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A (orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze. Ressonâncias Nietzscheanas*, RJ: DP&A, 2002.
- VEIGA-NETO A. “Conexões...” in OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.) *Confluências e Divergências entre Didática e Currículo*, Campinas: Papirus, 1998.
- VEIGA-NETO, A “Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?” in CANDAU, V. M. (coord.) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) RJ: DP&A, 2000.

VEIGA-NETO, A. “Olhares...” in COSTA, M. V. (org.) *Caminhos Investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação*, Porto Alegre: Mediação, 1996.

VEYNE, P. *Como se escreve a História. Foucault revoluciona a História*. Brasília: Editora da UNB, 1982.

VIDAL, D. G. (2000, 2ª. ed.) “Escola Nova e Processo Educativo” in LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.) *500 Anos de Educação no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WEXLER, P. Escola Toyotista e identidades de *fin de siècle* in SILVA, T. T.; MOREIRA, A F. B. (orgs.) *Territórios Contestados*, Petrópolis: Vozes, 1995 (2ª. ed.).

ZOURABICHVILI, F. “Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política)” in ALLIEZ, E. (org.) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*, SP: Editora 34, 2000.