



modernidade como nossa herança educacional

*Anderson Ferrari**

Introdução

Esclarecer o caminho de um texto é, sempre, uma maneira de, ao mesmo tempo, solucionar as dificuldades e bloqueios iniciais e deslocar a leitura e os leitores para um projeto mais amplo. Assim sendo, esse texto é parte de uma análise mais aprofundada sobre – mais do que simplesmente a relação – entre modernidade e educação. O objetivo é utilizar essa relação-título para refletir a respeito das políticas das identidades, das diferenças e pensar os caminhos atuais para a educação. Estão presentes aqui preocupações antigas e permanentes. Antigas, porque são questões que sempre estiveram no âmago das preocupações, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, de professores comprometidos com a instituição escolar. Também porque essas questões se relacionam com o processo de formação das identidades de professores e alunos, sobretudo, com o que ocorre em sala de aula e com todos os conflitos e acordos dessa arena comunicativa. Permanentes, porque essas questões estão e estarão sempre suscitando preocupações, visto que fazem parte de um processo de constante construção e, portanto, inacabado. Além disso, também são pontos que sustentam analiticamente uma discussão atual, que é a contribuição da escola no processo de formação das identidades dos envolvidos nessa instituição, e seu papel como espaço que viabiliza pensar novos projetos baseados

* Professor de História do C. A "João XXIII"/UFJF, Mestre em Educação pela UFJF e doutorando em Educação pela UNICAMP.

principalmente numa visão crítica de democracia, de tolerância e de liberdade. Somado a isso, esse texto ainda quer fazer a união entre discussões ocorridas em função da proposta de um projeto de reformulação do Ensino Médio, que vem se realizando desde 2000 no Colégio de Aplicação “João XXIII”/UFJF e questões que venho discutindo desde 1996, e que estão presentes em meu projeto de doutorado em educação na UNICAMP. Essa interface coloca-se em relação à construção das identidades de alunos classificados como homossexuais masculinos no interior das escolas e como a instituição, na figura dos professores, estão lidando com isso. Na verdade, a questão que é posta deriva da percepção das dificuldades e do poder de resistência, dos docentes, a assumir mudanças pedagógicas a partir de modificações em suas práticas e em suas reflexões. Essa “impermeabilidade” decorre, especialmente, do modelo de enquadre escolar que herdamos e que prevê, como estrutura de orientação o predomínio de estruturas rígidas. Para isso, primeiramente se faz necessário pensar a organização da instituição escolar. Como ela contribui para formar o professor? Que projetos de construção dos sujeitos estão sendo postos em prática e quais suas relações com o que significa ser professor? A partir disso, a idéia é pensar sobre as dificuldades dos professores diante das propostas de mudanças, que ocorrem tanto internamente quanto externamente. Por um lado, há as resistências internas que implicam, antes de tudo, olhar para seu próprio trabalho de forma crítica, considerando-o sujeito a erros, equívocos e atrasos, para só assim pensar em mudanças, se mover através de novos objetivos. Por outro lado, para entender as dificuldades em relação às propostas vindas de outras ordens, seja da própria instituição, seja de projetos nacionais que necessitam da atuação dos professores para a efetivação em sala de aula, porque nenhum projeto está garantido se não contar com o apoio dos professores envolvidos, já que são eles que serão responsáveis pela implantação prática das mudanças. É nesse compromisso, interno e externo, que queremos focar.

1. A formação de professores e a política das identidades

O C. A “João XXIII” é um espaço privilegiado de estágio, mantendo um elo com as licenciaturas da UFJF, servindo de campo de formação para os universitários e oportunizando a esses alunos um período de observação, elaboração e direção das aulas. Mais do que isso, ele se tornou um local de intensa discussão educacional, abrindo espaços para se testar novas metodologias de ensino, novas abordagens, avaliar mecanismos pedagógicos, etc.

O Colégio de Aplicação João XXIII, durante os 35 anos de sua existência, caracterizou-se junto à UFJF e à própria comunidade como uma instituição de ensino básico, reconhecido por todos, em função da dedicação de seus professores, da qualidade do trabalho desenvolvido e do compromisso com uma educação voltada para a formação da cidadania, e também pela atuação como campo de estágio dos licenciandos desta Universidade. Além desses desafios, o Colégio também vem obtendo reconhecimento

pelo seu envolvimento em projetos de extensão e pesquisa, essencialmente na área de educação. (C. A. João XXIII, 2002: 1)

Assim, é possível perceber que os alunos, especificamente, os de licenciatura em História que estão saindo de uma Universidade Pública e ingressando no mercado de trabalho trazem imagens cristalizadas do que vem a ser professor para eles. "Que professor eu quero ser?" é obviamente uma questão presente entre esses alunos, por mais que ela não seja explicitada abertamente. A referência a esses alunos se justifica na minha prática como professor de História que recebe, anualmente, alunos dos últimos períodos do curso para a realização dos estágios de observação e de direção de aula. A indagação sobre a tipologia de professor que se quer ser é uma questão salutar. Essa indagação é o instrumento preciso para que se possa avaliar modelos, refletir sobre práticas e dissecar o modelo que se quer reproduzir ou alterar. Se assumirmos essa indagação como linha matriz para nossas ações e para os desdobramentos de nossas ações pedagógicas, estaremos simultaneamente assumindo que o papel social do professor é necessariamente dinâmico, flexível e mutável. Essa compreensão determinará que os professores não poderão pactuar com cânones metodológicos rígidos e atemporais, e que sua atitude não pode ser premeditada e nem mesmo reproduzível: o universo escolar, com seus indivíduos, repete, por sua natureza, o que é velho e o que não se transforma. Por isso é importante trabalhar com as questões envolvendo a formação de professores e suas relações com as propostas de mudanças e resistências. Para tanto, fui buscar em Foucault e outros autores a fundamentação teórica. Na primeira parte desse artigo busca-se discutir a herança moderna como influência na nossa educação atual. Na segunda parte, como prolongamento da primeira, busca-se entender as possibilidades de mudanças a partir dessa herança, trabalhando-se com a liberdade e com a resistência como categorias de análise.

2. A herança moderna: de onde viemos.

É necessário iniciar essa parte com algo mais concreto, qual seja o que vem se discutindo como proposta de reformulação do Ensino Médio no Colégio de Aplicação "João XXIII" há três anos. Dessa proposta participo como membro da comissão há um ano e como professor do colégio desde o seu início, fazendo parte de suas discussões enquanto membro do departamento de Ciências Humanas. Essa proposta será usada como exemplo para começar a discutir a herança moderna de nossa educação, focalizando as discussões que se desenrolaram ao longo das reuniões dessa comissão. Não é, pois, o escopo desse artigo analisar o projeto de reformulação do Ensino Médio, mas apenas usá-lo como exemplo para entender como a herança moderna está presente até hoje e como é difícil pensar o nosso trabalho de forma crítica. Principalmente, como é difícil pensar em mudanças.

2.1. A proposta do projeto de reforma: desafios, esperanças e resistências

A proposta do projeto de reformulação do Ensino Médio do C. A "João XXIII" nasceu de uma preocupação significativa e fundamental para se pensar qualquer mudança em educação e de uma preocupação em estimular nos alunos o compromisso em aprender. Para tanto, contribuía uma constatação presente em sala de aula e que vinha se fortalecendo, ano após ano; o desinteresse dos alunos pelo que era proposto pela escola e, que muitas vezes foi identificado pelo crescimento da indisciplina, resistência às atividades pedagógicas e fracassos escolares. Ao mesmo tempo, percebíamos que a atitude a ser tomada não poderia ser o que normalmente se adota, ou seja, o reforçar punições e o manter reprovações. Fazia-se necessário discutir essas questões para buscar outros caminhos. Para tanto foi formada uma Comissão para pensar mudanças. Logo no início foi preciso pensar que educação nós tínhamos, que modelo de currículo nos organizava, que possibilidades de mudanças estavam propostas pelo MEC. A partir daí a Comissão começou a discutir essas questões motivadas, principalmente pelo "reconhecimento da necessidade de se repensar uma grade curricular inchada, extensa, caracterizada por uma abordagem fragmentada e, por vezes, repetitiva dos conteúdos de ensino". (C. A "João XXIII", 2002:1). Isso causava uma grande insatisfação aos professores e alunos. A proposta foi nascendo aos poucos, envolvendo todo colégio em discussões nos departamentos e nas reuniões. Gradualmente a proposta foi se sustentando em três pilares: integração, flexibilidade e autonomia. Sobretudo, foi tomando forma a necessidade da construção de um currículo que priorizasse a integração entre as disciplinas e a realidade dos alunos, capaz de recuperar a relação entre escola e cotidiano. Para isso se faz necessário repensar a prática pedagógica e as posturas dos professores e dos alunos diante do que está posto. Por trás desse projeto está a recuperação da liberdade e autonomia dos alunos, buscando, através do diálogo, uma nova prática pedagógica e uma nova relação entre professores-alunos-saber-poder. Nesse momento, a Comissão está aperfeiçoando um ponto fundamental da proposta, a estrutura curricular. Essa proposta de estrutura está sendo pensada em duas partes complementares e dividida entre a Base Nacional Comum e Parte Diversificada, como grande novidade, desafio de mudança e esperança de modificar o quadro educacional diagnosticado anteriormente neste artigo. Na primeira, constam as disciplinas obrigatórias pela legislação em vigor e agrupadas em três áreas de conhecimento: linguagens e códigos, Matemática e Ciências Naturais e Ciências Humanas. A Parte Diversificada é a grande mudança, incluindo os Módulos Obrigatórios e os Opcionais. Nos Módulos Obrigatórios estarão as disciplinas que a escola elegerá segundo seu projeto pedagógico, deixando para os opcionais as propostas criadas nos departamentos e que atendam às três áreas de conhecimento, sempre tendo como preocupação às aptidões e interesses dos alunos. Isso significa olhar para os nossos alunos de outra forma e principalmente desenvolver um tipo de relação entre professor, aluno e conhecimento diferente da que vigora, e baseada na construção coletiva e dialógica. Flexibilização e autonomia dos alunos, dois atributos que direcionam essa proposta, estão garantidos nessa nova estrutura curricular. Dizer

isso significa investir e lutar por um currículo como esse, que possibilite aos alunos, dentre outras coisas, escolher o que querem estudar e “aperfeiçoar habilidades específicas nas áreas de conhecimento nas quais demonstre maiores dificuldades” (C. A. João XXIII, 2002:2). Para, tanto foram pensados os módulos de Desenvolvimento de Competências (incluído nos Módulos Opcionais), em que poderão ser criados oficinas ou módulos de ensino com o objetivo de atender ao desenvolvimento de competências dos alunos com dificuldades. Flexibilização e autonomia também estão garantidas por uma outra novidade curricular, os Módulos de Atendimento a Interesses, também presentes nos Módulos Opcionais. Através deles os alunos poderão “investir em estudos que lhe serão caros tendo em vista seu projeto profissional ou área de conhecimento pela qual demonstre maior interesse” (C. A. “João XXIII”, 2002:2). O desafio é duplo. Primeiro, porque se trata do desafio, muitas vezes penoso, de pensar que escola nós temos, que problemas enfrentamos, que trabalho estamos fazendo. Segundo, porque esse tipo de questionamento não aceita uma postura passiva diante das respostas encontradas, mas exige uma tomada de postura, impondo as mudanças. Daí um novo desafio, não menos penoso que o primeiro: a busca por mudanças, traçar caminhos, visualizar a escola que queremos, os alunos que pretendemos, o trabalho que achamos mais democrático e honesto com a formação dos alunos. Neste sentido, a Comissão está defendendo uma “escola democrática, autônoma, inclusiva; o lugar, por excelência, para a interação e produção de conhecimentos, visto como um bem simbólico, patrimônio histórico cultural da humanidade”. (C. A “João XXIII”, 2002:2).

2.2. A herança moderna e seus significados para a educação

Em função dessas propostas, as resistências foram tomando forma, reveladas por dois medos. Primeiro o medo dos próprios membros da Comissão, explicitando a presença da herança moderna nos nossos conceitos de educação, de aluno, de professor e principalmente das relações que se estabelecem a partir daí. Isso fazia com que muitas vezes as discussões ficassem lentas. Havia também o receio pela aceitação e, sobretudo, efetivação das propostas pelo conjunto dos professores da escola, pressupondo a dificuldade do grupo em aceitar as mudanças. O medo seguinte estava revelado na preocupação em manter ou preservar alguns aspectos do modelo de educação que vigora, como forma de não perder totalmente os parâmetros, assegurando a todos uma maior segurança. Não há aqui nenhuma intenção de discutir juízo de valor em relação aos professores. Sabe-se como é difícil encarar o novo, o desconhecido. O conhecido nos traz segurança. No entanto, isso não pode servir para manter os professores no cômodo lugar comum. A educação e os professores têm um compromisso com conhecimento e isso impõe um comprometimento com a construção da realidade e, portanto, como as novidades, com o que ainda não existe. Não estamos mais lidando com um tipo de conhecimento e de ensino típicos da Idade Média, em que ambos eram entendidos apenas como transmissão e não como construção. Assim, o objetivo é entender o que faz com que os professores tenham dificuldades em abandonar a segurança e buscar o novo. “Parece que, por muito tempo, teríamos suportado

um regime vitoriano e a ele nos sujeitaríamos ainda hoje” (Foucault, 1999:9). Parafrazeando Foucault (1999), quando esse autor nos escreve sobre a herança da modernidade na sexualidade ocidental presente até hoje, essas questões que envolvem as dificuldades de mudança na educação demonstram que a instituição está muito mais presente em nós do que imaginamos. Ela é parte do nosso auto-governo, do nosso auto-controle e por que não, da constituição do nosso eu enquanto professores. Sendo assim, cabe o questionamento a respeito desse modelo tão introjetado. Em que momento da História a instituição escolar adquire esse papel tão importante de controle dos professores e dos alunos? Que modelo é esse? Em que sentido esse modelo permite resistências e desconstruções? Que aspectos envolvem essas resistências? As idéias de Foucault ajudam a entender e a responder essas primeiras questões. Foucault (1999), Giddens (1993), Aries (1981) são alguns autores que defendem a necessidade de voltar os olhos para a modernidade a fim de compreender de forma crítica os processos atuais. Esse tipo de posicionamento chegou também aos teóricos da educação, que assumiram essa postura na intenção de compreender como a educação fez parte desse processo de modernidade e em que medida ela ainda mantém esses aspectos. Nesse sentido, Larrosa (2000), Varela (2000), Gore (2000) e Marshall (2000) buscam compreender, seguindo as idéias de Foucault, o estatuto dos saberes pedagógicos, se voltando para as mudanças ocorridas na modernidade.

Essas mudanças, ainda que se refiram especialmente à reorganização que afetou desde então o campo dos saberes, têm também a ver com as relações que se estabeleceram entre saberes e poderes específicos, assim como entre esses e os modos de subjetivação ou, se se preferir, os diferentes tipos de identidades sociais, que se instituíram. (Varela, 2000:87)

Para Varela (2000), foi a partir do Renascimento e, mais especificamente com os colégios jesuítas, que se iniciou um processo que, apesar das reformulações e reconstruções que se somaram ao longo dos séculos, permanece e que o autor denomina de “pedagogização dos conhecimentos”. Seria essa uma das grandes heranças da modernidade e do modelo de educação jesuítica que nos foi legado. Organizado na associação entre educação e catequização, desde o século XVI em diante, esse projeto de expansão para além da Europa serviu-se da definição que moralistas e humanistas elaboraram a respeito da infância (Varela, 2000). Isso possibilitou elaborar mecanismos escolares que tinham as crianças como centro, dotando-as de um estatuto especial. Também serviu para elaborar, pela primeira vez, um modelo de educação para os países que faziam parte dessa expansão do catolicismo colocada em prática, sobretudo através da educação, entendida como uma grande aliada nesse projeto político-religioso da modernidade européia. Por esse modelo jesuítico da “pedagogização dos conhecimentos” os estudantes foram, pouco a pouco, perdendo sua autonomia e se transformando em colegiais, objetos de ação dos jesuítas na transmissão da doutrina católica e convertendo-os em exemplos de virtude e vida controlada. Nesse sentido, a autonomia e a liberdade

de ação dos alunos era um grande e perigoso obstáculo desse projeto educacional-religioso, voltado cada vez mais para o auto-controle, para o auto governo dos estudantes. Foram se desenvolvendo e se aperfeiçoando procedimentos e técnicas escolares com o objetivo de fornecer aos estudantes, mestres e saberes, um estatuto moralizante. Na medida em que os alunos foram perdendo autonomia e liberdade, os mestres foram adquirindo poder e autoridade na proporção inversa. Muito desse poder estava situado na função de controlar, disciplinar, orientar e ensinar os alunos o que era tido como correto e ideal. O controle e o governo seriam inicialmente exercidos pelos mestres, como representantes da instituição, para posteriormente serem incorporados pelos alunos, direcionando suas vidas sem a necessidade física dos mestres, presentes ainda nas suas ações.

Por "governo" Foucault quer dizer algo como "a conduta da conduta" (Colin Gordon in Burchell et al., 1991, p. 2) ou uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser sujeitos. Essa atividade diz respeito às relações privadas entre o eu e o eu, ou as relações privadas interpessoais com mentores profissionais, ou a relações com instituições e comunidade, ou com o exercício da soberania política. A arte de governo consistiria em fornecer uma forma de governo para cada um e para todos, mas uma forma que deve individualizar e normalizar." (Marshall, 2000:28-29)

Quais são os efeitos desses mecanismos e desse modelo de pedagogização dos conhecimentos para as instituições escolares de hoje em dia? Com essa questão em foco, Varela (2000) aponta três efeitos principais. O primeiro deles é que esse tipo de aquisição de saberes não privilegia a cooperação entre professores e alunos. Os professores são entendidos como os únicos detentores do saber. Em consequência disso, os alunos, no outro ponto da linha, são entendidos como sujeitos a adquirir esses conhecimentos transmitidos pelos professores para, só assim se transformarem em "seres virtuosos", numa posição nitidamente de subordinação diante dos professores e dos conhecimentos. O segundo efeito é a transformação dos conhecimentos em "verdades", descontextualizados e censurados. Não havia preocupação com as questões locais e com os problemas sociais. Ainda hoje é possível encontrar esses dois efeitos presentes no imaginário de professores e alunos, definindo um pouco suas identidades.

Os saberes se transformaram em saberes neutros e imparciais. Com isso, os saberes ligados ao mundo do trabalho e ao cotidiano, às questões sociais e políticas, as culturas dos diferentes grupos, passaram a ser classificados como saberes menores, pouco importantes, sem o estatuto de ciência e de verdade. Considerados, até mesmo, como saberes ignorantes. É o momento da separação entre saber culto dominante com critério de verdade e neutralidade e saber popular, dos grupos "dominados".

E, um último efeito, que foi marcado pelo surgimento e, sobretudo, fortalecimento do aparato disciplinar, posto em prática, principalmente através das penalizações e moralização dos estudantes, ligando-se ao conhecimento. Era a união entre verdade e virtude, que caberia a escola desenvolver em cima do ônus pago pelos alunos com a renúncia, cada vez maior, de si mesmos. A disciplina e a manutenção da ordem em sala de aula passaram a ocupar um papel central no interior dos sistemas de ensino e, pior, a dominar a mentalidade dos professores e alunos, contribuindo para formar suas identidades como professores e alunos e seus processos de auto-governo. Além disso, a disciplina passou a ser entendida como determinante da aprendizagem e usada, muitas vezes, como justificativa para o sucesso ou fracasso educacional.

Para se entender melhor essas reflexões, podem-se utilizar alguns exemplos mais concretos que fazem parte da realidade de muitas instituições escolares. Acredito que Conselhos de Classes ou reuniões de professores se constituem em espaços de excelência para se perceber o fortalecimento do poder dos professores. As falas buscam respaldos dos “colegas” e assim se fortalecem em conjunto. As práticas deixam de ser individuais para se tomarem coletivas. Certa vez, durante um conselho de classe de final de ano de uma turma de segundo ano do Ensino Médio de uma escola particular religiosa, discutíamos o rendimento da turma naquele ano, antes de iniciar a avaliação individual. O professor de Física iniciou sua fala reclamando da turma que, segundo ele, se comportara de forma extremamente indisciplinar durante o ano. Para ele, os alunos conversavam demais: *“Sem silêncio não há aprendizagem. Isso é científico. Isso está cientificamente comprovado. Não há o que contestar, é científico”*. Esse episódio nos serve para compreender como o discurso da cientificidade está presente na escola. O professor utiliza esse discurso para justificar a sua luta contra a indisciplina, que seria, conseqüentemente, a justificativa para o fracasso de alguns alunos e da turma como um todo. Quando ele diz *“é científico”*, ele está se utilizando de um discurso reconhecido e “respeitável”, porque “neutro”, para dizer em outras palavras que não era ele quem estava dizendo, mas a Ciência, com “C” maiúsculo. Ou seja, a sua fala adquire um poder maior, que é o poder da “Ciência”. Apropriando-se do poder da Ciência, esse professor aumenta seu poder de ação e de intervenção, visto que ele é o representante da Ciência, “ele sabe o que está dizendo e/ou fazendo”. E, pior, essa idéia era tão conhecida e aceita por todos os professores presentes que todos se calaram, demonstrando que entendiam o que estava sendo dito. Não houve questionamento. Afinal, quem vai questionar a “Ciência e seu poder”?

Em outra ocasião, um professor de História me narra como lidava com as turmas e como fazia para que todos rendessem, segundo seus critérios. Dizia ele: *“Só entro na sala quando estão todos sentados e em silêncio. Eu digo para eles que para não ter problemas na prova eu quero atenção na sala. E isso eu exijo. Entre eu ficar chateado ou os alunos, que fiquem eles, eu não”*. Em outras palavras esse professor também comunga da idéia acima, revelada pelo professor de Física. Na realidade, ambos só acreditam na aprendizagem e do que se espera como “rendimento ideal” dos alunos a partir do silêncio, da disciplina. Em nenhum momento a indisciplina é entendida como resistência, como recusa a um modelo que nos domina desde a modernidade: alunos calados, sentados enfileirados, olhando pra frente e fazendo tudo que é proposto, sem questionamento. Talvez a

indisciplina seja uma forma de mostrar a insatisfação, com esse tipo de modelo de escola, que põe fim as liberdades dos alunos desde a sua impossibilidade de escolherem o que gostam de fazer como disciplina. Ainda é preciso ressaltar a última frase do professor: *"Entre eu ficar chateado ou os alunos, que fiquem eles, eu não"*. Ao contrário do que pensa o professor, ninguém deveria ficar "chateado" num ambiente escolar, que deveria ser, a princípio, prazeroso. No entanto, se alguém tem que ficar "chateado", que sejam os professores, já que cabe a eles buscar alternativas e mudanças. É a partir desse incômodo que surge a busca por algo diferente. A busca por novidades, por saídas para qualquer tipo de conflito em sala parece residir na insatisfação com que está ocorrendo.

Esses dois exemplos nos servem para entender como essas questões levantadas por Varela (2000) não podem ser entendidas de forma isoladas, mas como interligadas e atuais, apesar de terem-se originado e fortalecido entre os séculos XVI e XVIII. Foucault acrescenta ainda que, junto com esse processo de "pedagogização do conhecimento", foi tomando forma um outro tipo de organização a partir da escola que ele chama de "disciplinamento interno dos saberes" (Foucault, 1998).

Esse disciplinamento começou com a própria necessidade do Estado de governar a população frente ao desenvolvimento das forças produtivas e do aumento populacional. Diante dos saberes plurais, locais e diferentes que começavam a "ameaçar" a unidade nacional e territorial, o Estado, através da educação e da instituição escolar, buscou reorganizar os saberes legitimando-os, através da sua apropriação e disciplinamento.

Para atingir esse objetivo de disciplinamento dos saberes foi necessária a eliminação e a desqualificação dos saberes considerados menores, inúteis e periféricos, que nos são caro hoje, nos sistemas educacionais. Um exemplo disso pode ser entendido a partir do que nos é ensinado como História nos livros didáticos. Uma História eurocêntrica do Homem, Branco, Heterossexual, Católico. É recente a luta pelos grupos minoritários em buscar um lugar nessa História, incluindo nesse currículo preconceituoso a História das Mulheres, dos Negros, dos Homossexuais e dos adeptos de outras religiões e culturas.

Portanto, basta um olhar na constituição dos currículos para se perceber essa divisão e disciplinamento dos saberes, e como, posteriormente, se deu a normalização dos saberes, adaptando-os uns aos outros, fazendo-os se comunicarem entre si no trabalho de construção dos sujeitos. Apesar disso, manteve-se a hierarquização dos saberes, de modo que se permaneceu a distribuição entre os considerados gerais e os particulares. Mediante essa distribuição, foi possível pensar numa base e numa diferenciação entre o "mais" e o "menos" importante, de forma que se tornou possível o controle através da seleção e transmissão de conteúdos.

O resultado foi o desaparecimento de alguns saberes e o surgimento de outros, novos, respaldados pelo Estado e pelo seu estatuto de neutralidade e de verdade, assim como se estabeleceram novas relações entre saberes e poderes. Muitas vezes, esse critério de seleção dos saberes, dos conteúdos, sequer é questionado e muito menos pensado, levando em consideração sua gênese e sua relação com os objetivos determinados na época, e acabam, ainda hoje, sendo incorporados sem questionamentos.

Para serem selecionados, os diferentes saberes tiveram que passar por regras internas, em que cada campo, com seu profissional, fortalecido pelo poder/saber que lhe era atribuído, selecionou o que é falso, (o não saber) e também o que é válido como saber/verdade. Nessa ação, incorpora algo novo para o século XVIII, que era o caráter de cientificidade. Dessa forma, cada saber se constituiu enquanto disciplina.

A educação ocidental moderna, vinculada à escolarização de massa desde o século XVIII, tem assumido uma variedade de formas: religiosa; tradicional; liberal; centrada na criança; comportamentalista; socialista; fascista; nacionalista; progressista; baseada na solução de problemas, fundamentada na formulação de problemas; educação para a libertação; construtivista; desescolarização; pedagogia crítica. Ironicamente, entretanto, essa multiplicidade de discursos educacionais baseia-se num núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade e derivados da fé iluminista na capacidade da razão para iluminar, transformar e melhorar a natureza e a sociedade. Em obediência a essa fé, os discursos educacionais supõem sujeitos unitários autoconscientemente engajados numa busca racional da verdade e dos limites de uma realidade que pode ser descoberta. O professor é constituído como o catalisador particularmente ativo, autorizado e comunicativo da produção e reprodução do conhecimento, em relação ao qual o aprendiz pode ser mais ou menos ativo, mas sempre subordinado. Sobre essa fundação comum e primária, a diversidade educacional tem se baseado em diferenças de segunda-ordem: convicções e objetivos políticos (reprodução ou transformação social); o status (científico ou ideológico) do conhecimento; a eficácia relativa de métodos de instrução; a maneira pela qual a autoridade do professor é justificada (como autocrática ou como democrática); o grau de autonomia concedido aos aprendizes e a extensão na qual a reflexão e participação críticas são encorajadas. (Deacon & Parker, 2000:98).

O primeiro passo para qualquer transformação na educação, no papel do professor e na relação entre professor e aluno, saber e poder parece passar primeiramente por um questionamento do que somos, como agimos e do que herdamos.

3. Liberdade e resistência

É preciso pensar como lidar com essa herança educacional da modernidade, definir como superar os entraves, o inconsciente coletivo que muitas vezes faz com que nossas atitudes e formas de pensar se transformem em ações tão anti-democráticas, em prejuízo das construções das identidades dos nossos

alunos e com o reforço de atributos que acabamos lendo como parte do que venha a ser a identidade do professor. Isso acaba gerando a idéia de que é assim que é ser professor.

É preciso, portanto, pensar em discursos e práticas de libertação, de resistência à herança moderna. Não se pretende abandonar essa herança. Mesmo porque fazemos parte dela, somos construídos enquanto alunos e professores, no interior dessa tradição e não cabe aqui negá-la, mas sim tomar conhecimento, organizar novas leituras, reinterpretar, reconstruir de forma crítica o que nos foi legado, entendendo que o passado deve guardar os inconformismos. "Vivemos um tempo sem fulgurações, um tempo de repetição". (...) "A idéia da repetição é o que permite ao presente alastrar-se ao passado e ao futuro, canibalizando-os" (Santos, 1997:103). Partindo dessas afirmações de Boaventura Santos pode-se concluir que a transformação social e a emancipação só serão possíveis na medida em que não estivermos presos ao passado. Se faz necessário reinventar esse passado, como defende o autor. "O passado deveria servir como fonte geradora de inconformismos". (Ferrari, 2000): O pensamento do passado é o pensamento das raízes, ou seja, aquele que é "profundo, permanente, único e singular, tudo aquilo que dá segurança e consistência (...)", enquanto o pensamento do futuro é o "pensamento das opções", "(...)aquilo que é variável, efêmero, substituível e indeterminado a partir das raízes". (Santos, 1997:106).

As escolas, como locus privilegiado de questionamentos, de construção de conhecimentos, de desconstrução das verdades absolutas e como arena de confronto baseado nas relações de poder, deveriam, a partir do pensamento do passado, das raízes, dar condições para a elaboração de propostas para um pensamento do futuro, das opções. Para Boaventura Santos (1997), raízes e opções não podem ser entendidas como oposições, mas como complemento uma da outra. Se faz necessário verificar em que situações a Escola ainda está presa às raízes, ao permanente, ao que dá segurança e consistência, para poder verificar que resultados isso está trazendo para o benefício ou para o prejuízo dos alunos. A partir daí, será possível tomar consciência do passado como construção para criar opções, segundo Santos.

A liberdade e resistência também podem ser entendidas a partir dessa perspectiva de análise levantada por Santos. Se pensarmos que o passado serve, em muitos casos, para acabar com as liberdades e resistências dos alunos, através principalmente da disciplinarização e normalização dos saberes e comportamentos, podemos crer que a saída pode estar em buscar, nesse passado, as condições para alterá-lo.

O pensamento de Foucault a respeito do poder ajuda a compreender melhor essa relação entre o permanente e o variável, entre o opressor e o libertador no pensamento educacional, o que nos ajuda a entender melhor a proposta de Santos. Segundo Foucault (1999), o poder é um fenômeno mobilizador e não apenas um determinante de limites, e os indivíduos que estão sujeitos a esse poder pela repressão nem sempre se relacionam pacificamente com ele. O poder, neste sentido, pode funcionar até mesmo como produtor de resistências. Resistência e poder se encontram interligados.

Como ressalta Gore (2000) na introdução de um artigo em que se propõe analisar os desafios de se pensar a educação a partir das idéias de Foucault, nenhum discurso por si só é libertador, nem opressivo. Todo discurso, por mais opressor que seja pode guardar aspectos de liberdade. Nesse sentido, a liberdade de qualquer discurso parece estar presente justamente na sua investigação histórica. A idéia não é tomar o discurso como pronto, como verdade, como proclamado em si mesmo, mas ao contrário, pensá-lo como construção histórica e política. É aí que estão presentes as possibilidades de libertação de qualquer discurso e prática, porque aí residem as possibilidades de reconstrução.

Em vez disso, o termo "discurso" é usado aqui tal como o é por Foucault e pelo pós-estruturalismo: o foco está muito mais no conteúdo e no contexto 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. (Gore, 2000, 9-10).

Foucault defende as possibilidades de liberdade. Para ele, essas possibilidades se situam na resistência, ou melhor, nas práticas de rejeição dos determinismos. Seu principal foco de análise recaiu na relação entre poder e saber e pensando, nessa relação e conseqüentemente nas possibilidades de liberdade e resistências dentro disso, ele afirma que o poder só pode existir nas relações em que a possibilidade de resistência esteja presente, havendo presente, por conseguinte, também a obtenção de liberdade, visto que o autor não separa resistência de liberdade. O poder, nesse sentido, é um jogo aberto, em que as partes se colocam estrategicamente garantindo as resistências e reconstruções. É importante pensar o discurso educacional atual enquanto produtos de formas de pensar e agir e enquanto formadores de identidades de professores e alunos, levando em consideração esses aspectos levantados por Foucault, porque só assim que se pode identificar formas de resistências, diante do que está posto e buscar reconstruir novos modelos emancipatórios e, portanto, libertadores.

Um dos aspectos mais importantes do pensamento foucaultiano, nesse ponto, é a passagem, via instituição (entendendo-se também a escolar), do auto controle exercido pelos mecanismos institucionais para o interior dos professores e alunos, que passam a se auto-monitorar, a se auto-governar, perdendo suas liberdades. Muito disso ainda hoje é realizado no interior das escolas. Nesse sentido, é relevante o trabalho de Fraga (2000) que analisa a "inquietante harmonia" que um grupo de adolescente transmite na sua intenção de construir, na escola, uma imagem de "bom moço" e de "boa moça".

O autor demonstra como a escola está disposta a premiar os comportamentos considerados por ela (sem a consciência da origem disso) como adequados. E como a imagem do “bom aluno”, daquele com bom comportamento, está presente entre os alunos e neste sentido, como é fácil para o aluno mais esperto se apoderar do que é aceito como forma de agradar determinados professores e com isso garantir algumas vantagens em troca. Isso parece servir para entender como essa questão de auto-controle, de auto governo e sua relação com os mecanismos educacionais está em meio ao jogo das construções de identidades.

Nada melhor do que pensar as avaliações e seus desdobramentos para entender o poder disciplinar presentes nas escolas e seus efeitos nas ações, pensamentos e corpos dos alunos e nas suas construções de identidades. As avaliações acabam adquirindo um modelo normalizador e de vigilância além de criar hierarquias entre os alunos, contribuindo para o fortalecimento das imagens do “bom” e do “mau” aluno. Segundo Varela (2000), não só as avaliações, mas como as próprias criações das disciplinas se transformaram em técnicas de adestramento que tinham como objetivo maximizar as forças dos indivíduos, contribuindo com isso para o processo de individualização tão presente ainda hoje nas salas de aula. Basta pensar nos constantes problemas que ocorrem entre os alunos quando se propõe trabalhos em duplas ou em grupos. Reclamações de que determinados alunos se “encostam” em outros e não fazem nada, dificuldades de discutirem as idéias e chegarem a uma síntese onde estejam presentes e representadas as idéias de todos. Ao invés disso, o trabalho que inicialmente estava proposto como em grupo acaba sendo dividido em partes, em que cada aluno faz uma, salvaguardando com isso a individualização em um trabalho em grupo. Também podemos usar como exemplo a dificuldade dos professores em realizar em um trabalho interdisciplinar.

A composição da escola dividida em disciplinas além de tirar a liberdade dos alunos de escolher as que querem fazer, tira a liberdade desses mesmos alunos e professores pensarem outros modelos de organização da escola e de trabalho no interior dessas disciplinas. O argumento para a manutenção desse modelo disciplinar isolado, fechado e pouco criativo é aumentar o rendimento não só das disciplinas isoladamente quanto dos alunos individualmente, através da “extração” dos saberes, lhes conferindo o status do aluno apto ou incapaz, o “bom” ou “mau” aluno. Varela (2000) aponta que o poder deixou de se organizar fora dos alunos para estar presente no interior do processo de aprendizagem e no interior dos próprios alunos numa preocupação constante de auto-controle, de se adaptar as normas. Nesse sentido, o bom ou o mau resultado passam a ser incorporados pelos alunos como única e exclusivamente culpa suas. Dessa forma, os alunos acabam por incorporar seus fracassos escolares na construção de uma identidade negativa.

Muitos poderão dizer, na tentativa de defender a manutenção desse modelo de organização escolar, que essa forma de organização é fundamental para afastar perigos e conflitos sociais. Que isso tem um fundo de verdade, não há o que questionar, mas há de se pensar o que está se fazendo com os alunos através desses mecanismos de disciplinamento e normalização na construção de suas identidades. Ou seja, o que nós professores fazemos com os alunos, muitas vezes sem ter consciência? Que aspectos

negativos estavam introduzindo neles? Como estamos contribuindo, com esses mecanismos para acabar com as liberdades, resistências, espontaneidades e iniciativas dos alunos. Aí, é fundamental, então, colocar na balança os pontos negativos e positivos e se ter clareza se vale mais a pena manter ou alterar esse modelo que nos é imposto e que nós temos a oportunidade de repensar e reconstruir.

Limites aos alunos são importantes, mas que isso não sirva para se tomar ou justificar atitudes anti-democráticas ou injustas. Não se pode, em nome dos limites, ocultar, calar conteúdos, determinar hierarquias entre as disciplinas e saberes, escolher alunos em competição a outros, naturalizar e legitimar as relações de força e de dominação presentes nas escolas.

Não obstante, como o próprio Foucault destacou, essa tentativa de disciplinarização de sujeitos e saberes não alcançou totalmente os objetivos propostos, porque também se produziram resistências, surgiram contrapoderes, desencadeou-se a insurreição dos saberes submetidos. (Varela, 2000, 92-93)

Não somente alunos e professores resistem a essas formas de poder, mas também os intelectuais e os movimentos sociais minoritários que mantêm a luta pela defesa e incorporação dos saberes julgados menos dignos e, sobretudo, pela produção de saberes não "oficiais". Saberes que permitem pensar de outra forma a organização da sociedade, através de uma outra dinâmica entre sujeitos, memória e cultura. Além disso, permitem pensar os enfrentamentos e as resistências por outro prisma, dos menos favorecidos.

24

Como exemplo disso, temos os autores que trabalham com o multiculturalismo. O multiculturalismo vem se destacando como uma área recente da educação preocupada com a formação docente e em capacitar os professores para lidar com diversidade, na perspectiva de possibilitar a construção de identidades respeitando a liberdade de opções. Para esses autores somente a partir da discussão dos parâmetros das construções que vigoram no nosso cotidiano que poderemos pensar em algo novo, algo diferente. Enquanto Gonçalves (1998) defende o multiculturalismo como estratégia política que deveria orientar a produção de conhecimento, Canen (1997) chama atenção para a necessidade da formação de um professor criticamente equipado para lidar com a diversidade cultural presente nas escolas. Nesse eixo multicultural, a escola deveria ser pensada como um espaço de resistências e de transformação.

Há que se mudar essa lógica dos saberes pedagógicos também como uma forma a mais de oportunizar maior liberdade e autonomia aos alunos. A idéia é pensar uma nova forma de entender a sociedade e suas formas de organização. Essa parece ser a hora e esse parece ser o nosso grande desafio: rever nossos conceitos e "verdades" para estarmos dispostos a reconstruir nossas relações interpessoais e de poderes no quadro das instituições escolares. Para Varela (2000) a "pedagogização dos conhecimentos" e o processo de disciplinarização interna dos saberes contribuíram para organizar as classificações e hierarquias dos saberes pedagógicos, contribuindo para que sejam entendidas como algo dado, como naturais. Infelizmente esses aspectos

continuam sendo aceitos dessa forma, servindo para perpetuar essas relações. Só será possível agir diferente na medida em que se repensar essas classificações e hierarquias dos saberes e sujeitos pedagógicos. Se faz, portanto, necessário mostrar, algumas funções e resultados dessas práticas historicamente construídas para só assim podermos examiná-las criticamente, transformando-as.

No momento atual, quando avançamos em direção a sociedade pós-disciplinares, essa disciplinarização continua ainda vigente no que se refere aos saberes, através do currículo escolar, através das matérias e dos programas fechados, como fica evidente nos níveis mais elevados de ensino. Não obstante, nos níveis mais baixos da carreira escolar rompe-se a organização dos saberes por "matérias", e estas são substituídas por unidades temáticas. (Varela, 2000, 94).

O caminho apontado por Marshall (2000), Varela (2000) e Foucault (1999, 1998) entre outros que trabalham a herança moderna como organizadora da nossa sociedade e que pensam a educação atual em função disso, é a reconceitualização da educação moderna como condição para mudar as suas relações de poder e os mecanismos para a constituição disciplinar dos sujeitos. Somado a isso acredito que poderemos considerar acoplado a essa reconceitualização um projeto de liberdade das instituições, dos professores e dos alunos. É para isso que o trabalho de Foucault aponta.

A preocupação com a liberdade e com a possibilidade de se construir outros sujeitos e outras relações menos opressivas é constante. Esse projeto distribuído por boa parte da obra de Foucault levanta um grande desafio: "recusar aquilo que somos" (Pignatelli, 2000, 134). Por isso ele defende estar preocupado, em seus trabalhos, não em buscar assimilar aquilo que é apropriado à pessoa saber, mas aquilo que permite à pessoa libertar-se de si mesmo (Foucault, 1999). Liberdade significa recusar, resistir a identidade fixa, que acaba sendo a base das ações dos sujeitos. E, para Foucault (1999) isso só é possível no levantamento dos domínios do conhecimento, porque só assim será possível pensar novas possibilidades na medida em que se identifica o arbitrário naquilo que é tido como fundamental ou essencial.

O projeto de análise de Foucault sempre se centrou em investigar as diferentes formas de saber e os modos de controle social que surgiram, se fortaleceram e se caracterizaram como parte da modernidade e que influenciaram e ainda influenciam nossa sociedade atual. O papel dos professores parece ser o de compreender essas formas de controle como uma demonstração contra a liberdade e que acabam moldando nossas identidades.

Estar preocupado com a liberdade na escola é estar preocupado com a situação atual, com os sujeitos e a elaboração de suas identidades, com as relações que se estabeleceram no contexto escolar, de forma que cada um se possa ver mais profundamente e conhecer e reconhecer os "jogos de verdade" (Pignatelli, 2000). Significa, segundo as idéias de Foucault, sustentar a necessidade e a vontade desenfreada para imaginar o presente de uma forma diferente para transformá-lo.

O exercício da liberdade representa um engajamento interno e externo, um desafio individual e coletivo para construir alternativas. Engajamento interno porque diz respeito a uma crítica as práticas auto-constitutivas das identidades em relação a um engajamento externo, discutindo as condições na quais os sujeitos são constituídos.

Considerações Finais

Ao longo do texto, a análise das relações de poder-saber, a ênfase e o predomínio da preocupação com a disciplina e autodisciplinamento e os regimes de verdade presentes nas práticas educacionais tentaram demonstrar que esses mecanismos, construídos a partir da modernidade e herdados por nós, nos permitem identificar os discursos e práticas negativas. Mais importante que essa identificação é o compromisso com as mudanças impostas a partir daí.

É preciso ressaltar que as mudanças só parecem possíveis na medida em que olharmos para esses mecanismos presentes nas nossas instituições educacionais, questionar as nossas “verdades”, compreender aquilo que nos constrói, que faz que sejamos o que somos. Esse exercício de reflexividade deve ser constante, sob pena de incorreremos nos mesmo golpe da modernidade, ou seja, transformar as mudanças em “novas verdades cristalizadas” e, assim, apenas trocar as “roupas” de um “velho moribundo”. A reflexividade deve ser constante para que a educação recupere seu compromisso com o novo.

Olhar para a modernidade como nossa herança é reconhecer que existe um longo trabalho de desconstrução a ser feito. Essa desconstrução deve ocorrer tanto no interior dos professores, individualmente, e entre os professores, coletivamente, quanto fora deles, nas práticas educacionais e na organização das instituições. Eis, aí, o nosso desafio.

Referências Bibliográficas

- ARIES, Phillippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- C. A “João XXIII”/UFJF. *Proposta de Reformulação do Ensino Médio (Mimeo)*. Juiz de Fora, 2002.
- CANEN, Ana. *Formação de professores e diversidade cultural*. In: CANDAU, Vera Maria F. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DEACON, Roger & PARKER, Bem. *Educação como Sujeição e como Recusa*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000.

- FERRARI, Anderson. *O professor frente ao homoerotismo masculino no contexto Escolar*. Dissertação de Mestrado: FAGED/UFJF, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- _____. *História da Sexualidade: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- _____. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma Adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.
- GORE, Jennifer M. *Foucault e Educação: Fascinantes Desafios*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LAROSSA, Jorge. *Tecnologias do Eu e Educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MARSHALL, James. *Governamentalidade e Educação Liberal*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PIGNATELLI, Frank. *Que Posso Fazer? Foucault e a Questão da Liberdade e da Agência Docente*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Modernidade, identidade e a cultura de fronteira*. São Paulo: Revista Tempo Social/LISP, 5(1-2), 1993.
- _____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- VARELA, Julia. *O Estatuto do Saber Pedagógico*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000.