



**Colóquio Internacional
Educação e Contemporaneidade**

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Anais, Volume XVI, n. 4, set. 2022
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

Eixo 4

Formação de Professores, Memórias e História da Educação

**As Práticas Educativas da Antiguidade à Contemporaneidade: Uma
Reflexão a Partir da Visão Pós-Crítica**

Educational Practices from Ancient Times to Contemporaneity: A Reflection
Based on a Post-Critical View

Neilton Falcão de Melo, claudiana santos

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.04.03>

Recebido em: 03/07/2021

Aprovado em: 17/08/2021

Editores responsáveis:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



As Práticas Educativas da Antiguidade à Contemporaneidade: Uma Reflexão a Partir da Visão Pós-Crítica

Educational Practices from Ancient Times to Contemporaneity: A Reflection Based on a Post-Critical View

RESUMO

A função de ensinar se confunde com a história da humanidade. Problematicar os envolvidos no processo de educação nos permite refletir sobre o seu percurso e práticas. Com esse intuito, neste artigo são feitas algumas problematizações que envolvem a arte de ensinar. Nesse contexto, apresenta-se, a princípio, um breve histórico sobre essa prática nas principais civilizações da Antiguidade; em seguida, aborda-se sobre a escola e o currículo escolar na contemporaneidade, assim como o sujeito aluno e as atuações do sujeito professor nesse currículo. O embasamento para o desenvolvimento desse estudo sustenta-se em autores como: Marrou (1975), Piletti e Piletti (2018), Manacorda (2010), Popkewitz (1994, 2001), Silva (1996, 2019), Foucault (1995, 1998, 2005), Gallo (2002) e Varela (2000). A reflexão compartilha do princípio foucaultiano de que as políticas educacionais são, por sua natureza, discursos normativos com a finalidade de gerir populações. Apesar de a escola ser considerada um espaço democrático, dentro de uma visão pós-crítica, sua história e suas práticas estão longe disso.

Palavras-chave: Currículo escolar. Visão pós-crítica. Problematicação.

ABSTRACT

The function of teaching is confused with the history of humasnity. Analyzing those involved in the education process allows us to reflect on their path and practices. With this objective, in this paper some problematizations involving the art of teaching are made. In this context, at first a brief history of this practice is presented in the main ancient civilizations; Then, it discusses the school and the school curriculum in contemporaneity, as well as the student and the actions of the teacherin this curriculum. The basis for the development of this study is supported by authors such as: Marrou (1975), Piletti and Piletti (2018), Manacorda (2010), Popkewitz (1994, 2001), Silva (1996, 2019), Foucault (1995, 1998, 2005), Gallo (2002) and Varela (2000). The reflection shares the Foucaultian principle that educational policies are, by their nature, normative discourses for the purpose of managing populations. We realize that although the school is considered a democratic space, within a post-critical view, its history and practices are far from it.

Keywords: School curriculum. Post-critical view. Problematication.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



INTRODUÇÃO

Os estudiosos Claudino Piletti e Nelson Piletti ao discorrem sobre os ensinamentos de Confúcio, o mais célebre filósofo chinês, atestam que a função de ensinar é muito anterior ao processo de criação das primeiras instituições educadoras e ao desenvolvimento da escrita (PILETTI; PILETTI, 2018). Por esse viés, a educação se confunde com a história da humanidade, ou seja, sempre aconteceu das mais diversas formas no percurso da história. Com os povos mais primitivos, por exemplo, os ensinamentos necessários para a sobrevivência em suas sociedades eram transmitidos pelos mais velhos aos mais novos. Sobre essa questão, Piletti e Piletti (2018, p. 16) afirmam que, inicialmente, “a educação [...] consistia em comunicar a cada indivíduo, desde a infância, [...] o conjunto de usos e costumes, conhecimentos e artes, consagrados pela milenar tradição”. Portanto, ao longo do tempo e, em diversos espaços, a educação jamais esteve ausente.

Por falar em tempo e espaço, essas categorias são mostradas de forma precisa por Michel Foucault como mecanismos de poder. A execução dessas categorias é colocada em prática a partir de pedagogias que controlam os sujeitos (alunos) na escola através de práticas disciplinares (FOUCAULT, 1998 [1975]). Segundo Varela (2000), essa forma de regulação ritualiza e formaliza as condutas e orienta uma determinada visão de mundo. O professor é o principal responsável pela efetivação e o exercício desse tipo de poder disciplinar, pois é ele quem transmite os ensinamentos para os alunos. Assim sendo, os espaços educativos, que são responsáveis por nossas maneiras de pensar e de viver, utilizam-se do tempo e do espaço para assegurar a normalização e a regulamentação das crianças na escola.

Como não poderia ser diferente, há controvérsias quanto ao papel da escola. Nesse sentido, Oliveira e Veloso (2017, p. 119-120) nos afirmam que “enquanto para alguns a escola representa a maior tradução da construção democrática, para outros é a representação máxima da coerção social e os seus currículos e práticas instrumentos de controle, que legitimam o *status quo*”. Entendemos que, infelizmente, a escola tem exercido os dois papéis, apesar de estar mais centrada numa proposta emancipadora nos dias atuais.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Ligado à escola existe um currículo. Quando se fala em currículo, por se tratar de uma atividade programada, acredita-se que desde os tempos mais remotos este sempre foi elemento constituinte da instituição escola, mesmo na mais rudimentar programação. Dentro de uma base foucaultiana, a teorização curricular pós-crítica defende que o currículo escolar pode ser entendido como uma tecnologia de governo[i], já que ela consiste em planejar “formas de melhor organizar experiências de conhecimentos dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade” (SILVA, 1996, p. 162). Desse modo, o currículo atua como um sistema de regulação e disciplina.

Com a formação das primeiras civilizações, o processo de ensinar e repassar aquilo que era considerado importante começa a sofrer transformações e as mais diversas maneiras de se relacionar com o outro e com o mundo que o cerca. Dessa forma, desde a Antiguidade até os dias atuais, a educação tem passado por mudanças, no entanto esteve sempre impregnada, ao longo dos séculos, da ideologia educacional das sociedades dominantes. Por ideologia, Silva (2019, p. 31), ao citar Althusser[ii], define-a como um mecanismo “constituído por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) como boas e desejáveis”. Este fenômeno é observado em qualquer sociedade, pois ela é responsável pela manutenção e perpetuação das ciências humanas.

Ao fazer alusão aos mecanismos althusserianos que garantem o *status quo* da sociedade capitalista, Silva (2019) aponta a polícia e o judiciário como mecanismos repressivos a serviço do Estado, e por outro lado, a religião, a mídia, a família e a escola como responsáveis em disseminar as ideologias defendidas pelo capitalismo. Para Silva (2019),

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, seja através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma indireta, através de disciplinas mais “técnicas” como Ciências e Matemática (p. 31).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Partindo do que Silva aponta, percebe-se, a partir da visão althusseriana, que a escola se constitui como principal aparelho ideológico do Estado, visto que de várias formas atinge praticamente toda a população por um longo período. Vale frisar que essa ideologia operante no âmbito escolar também induz as pessoas pertencentes às classes subordinadas a serem submissas e obedientes, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Isso implica dizer que as ideologias decorrentes da instituição-escola atuam de forma discriminatória.

A partir das bases aqui propostas, tem-se o objetivo de problematizar e refletir sobre o processo de educação nas principais civilizações a que se têm registros no Ocidente, começando pelo Antigo Egito, em seguida Grécia Antiga, Roma Antiga, educação na Idade Média e por último, a educação na Contemporaneidade. Além de um breve histórico sobre a forma de educação nessas distintas localidades e épocas, aborda-se e discute-se sobre a escola e seu currículo, formas de controle, o professor, o aluno e o que se espera desses sujeitos.

1 A EDUCAÇÃO DA ANTIGUIDADE À MODERNIDADE: BREVES CONSIDERAÇÕES

Em nossas pesquisas, detectamos que a necessidade de se ter pessoas específicas para o ensinamento de certas habilidades tem origem no Antigo Egito, reconhecidamente, início da história da antiguidade clássica e berço da cultura. Para Manacorda (2010, p. 21), é dos egípcios “que nos chegam os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre todos os aspectos da civilização e, em particular, sobre educação”.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Embora não haja indícios de uma escola organizada no Egito, segundo Manacorda (2010, p. 23), sabe-se que já no Antigo Império há uma educação a partir de “preceitos morais e comportamentais rigorosamente harmonizados com as estruturas e as convivências sociais ou, mais diretamente, com o modo de viver próprio das castas dominantes”. De acordo com esse autor, esses ensinamentos eram transmitidos sob a forma familiar, de pai para filho ou do mestre escriba para o discípulo, porém a obediência era constante e, às vezes, o castigo fazia parte da instrução. Nesse contexto, o saber religioso representou para os egípcios o principal objetivo da educação. Em geral, trata-se de uma educação pedagógica mnemônica, autoritária e hereditária, voltada à vida política e exclusiva aos filhos da classe dominante. As classes menos favorecidas não eram alfabetizadas, não tinham acesso à educação como as castas dominantes, os nobres e os funcionários.

Ao analisar a forma de educação dos antigos egípcios, percebe-se como uma característica marcante a rigidez e aplicações de pena aos que não aprendiam conforme esperado. Nesse sistema, a classe dominante era possuidora das técnicas de dominação e a classe dominada possuidora das técnicas de produção. Esse tipo de educação é descrito por Michel Foucault na obra *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* [iii], meio de disciplina e aprisionamento do ser humano, que perdurou por muitos séculos no regime monárquico.

Outros povos cuja história tivemos acesso foram os gregos, que trouxeram importantes ensinamentos. Apontada como berço da civilização ocidental, é na Grécia que começa a "História da Educação" com sentido na nossa realidade educacional atual. Foi dos povos gregos que herdamos os conceitos de cidadania, democracia, filosofia e os fundamentos da ciência e do teatro. A educação grega costuma ser dividida pelos historiadores em quatro épocas, mas devido às suas expressividades, aqui, destacaremos apenas a educação das cidades de Esparta e Atenas.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Entre os espartanos, a educação era severamente controlada pelo Estado, começava aos sete anos de idade e se preocupava com o aprimoramento das habilidades físicas do indivíduo. Conforme Marrou (1975, p. 35), “Esparta [...] é, antes de tudo, um Estado guerreiro”. Além da perfeição física, o espartano tinha que ser corajoso e obediente; já as mulheres deveriam estar aptas para gerarem crianças saudáveis; cada criança era mantida por um tutor que desempenhava a função por vínculo de amizade e sem ganhar nada em troca. Entre os atenienses, apesar de ainda ter o elemento militar, segundo Marrou (1975, p. 67), diferentemente de Esparta, em Atenas [...] “a vida grega, a cultura, a educação, tornaram-se primordialmente civis”. Os atenienses preocupavam-se com a formação de indivíduos completos, ou seja, preparo físico, mental e cultural, por isso, a educação em Atenas contou com três tipos básicos de profissionais do ensino: os *kitharistés*, que cuidavam do aprimoramento físico; os *paidotribés*, que cuidavam do desenvolvimento intelectual; e os *grammatistés*, responsáveis pelo repasse da escrita e da leitura. Em suma, a educação dos gregos estava centrada na formação integral do corpo e espírito, embora, algumas vezes a ênfase recaísse sobre o corpo – no preparo militar ou esportivo –, e espírito – no debate intelectual – conforme a época e o lugar.

Como se percebe, a educação formal com princípios democráticos propriamente ditos teve início na Grécia Antiga. É possível notar que a formação educacional grega busca a completude, a excelência, o alcance máximo das potencialidades do homem. Mesmo com o surgimento da *polis* e oferta escolar, essa educação ainda permaneceu elitizada atendendo aos filhos da antiga nobreza e os pertencentes a famílias de comerciantes ricos, o que nos faz lembrar de Oliveira e Veloso (2017) quando afirmam que a escola é vista por muitas pessoas como um instrumento de controle, de coerção, e obviamente, de exclusão. De fato, essa visão eurocêntrica ainda está muito presente na sociedade, no entanto, entendemos e defendemos que o papel da escola deve ser o de romper com esses padrões coloniais e, assim, sempre se opor a todas as amarras que denigrem ou procuram denegrir o ser humano, e, conseqüentemente, se pautar pelo compromisso com uma construção ética que contraponha os fascismos sociais vigentes.

Ao contrário dos gregos, cujo mestre era um estrangeiro ou escravo (uma espécie de pedagogo), na Antiga Roma, embora tenha sido muito influenciada pela cultura grega, a função educadora ficava a cargo do *pater familias*, uma espécie de autoridade que os mais velhos tinham sobre todos os membros da família. Outra diferença em relação aos gregos é que a mulher exercia um papel importante na educação familiar romana. Roma é considerada o lugar da educação moral, cívica e religiosa.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Depois desse primeiro momento, a educação romana baseia-se no mesmo verbalismo e dogmatismo que caracterizavam o ensino na Grécia. Há também a presença dos *Ludi magister*, educadores que desempenhavam a função de alfabetizar as crianças que não tinham uma condição material mais abastada. Marrou (1975) define a antiga educação de Roma, situada entre o século VI a.C. até 323 a.C., como uma educação de camponeses. Segundo esse autor (p. 360), para compreender essa antiga educação romana “basta observar o que é, ainda hoje, na sua essência, a formação dos pequenos camponeses”. Em outras palavras, é uma educação muito tradicional, pautada na imitação dos mais velhos.

Para essa época, não nos parece estranho que o sistema de educação romano, assim como na Grécia, variava de acordo com a classe social e o sexo. Portanto, os filhos das camadas mais altas da sociedade tinham amplo acesso à escola e a uma formação complexa, enquanto que os plebeus pouco tinham acesso à educação formal. Com efeito, o sistema de educação romano era um sistema de privilégios e, assim como os demais até aqui apresentados, também era excludente.

No período medieval, segundo Manacorda (2010, p. 140) verificam-se na Alta Idade Média, paralelamente, “o gradual desaparecimento da escola clássica e a formação da escola cristã”. Com isso, o mundo do conhecimento passou a ter um nítido controle das instituições religiosas cristãs, restrito aos próprios membros e aspirantes da Igreja. Na Baixa Idade Média, segundo esse autor, embora inicialmente não exista um poder central, a Igreja ainda permanece a principal fonte de instrução. Porém, com o surgimento da economia mercantil das cidades e a sua organização em comunas^[iv], surgem os mestres livres, algumas escolas livres e a constituição das primeiras universidades. Todavia, até o século XIX, nenhum curso era elaborado com o objetivo de se formar professores.

Nos aproximadamente mil anos de história da Idade Média, a prática educacional excludente se repete. O processo educativo foi marcado pela influência da Igreja, ensinava-se o latim, doutrinas religiosas e táticas de guerras; grande parte da população medieval era analfabeta e não tinha acesso aos livros. O poderio da Igreja era tão grande nesse período que aqueles que enfrentavam seu poder eram chamados de hereges ou infiéis. O currículo escolar a partir de uma base religiosa é seletivo, coercitivo, discriminatório e perverso. Butler, no livro *Corpos em aliança e a política das ruas* (2018), ajuda-nos a refletir sobre a perversidade dos currículos organizados pelas políticas públicas.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Esse controle da Igreja sobre as instituições de ensino foi muito forte no Brasil. A começar pela imposição de um modelo de educação para os povos indígenas desde os primórdios da colonização, com o intuito de catequizá-los e civilizá-los. No entanto, o domínio da Igreja às instituições de ensino no nosso país foi extinto depois que o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas da colônia. Depois dessa medida, a própria Coroa portuguesa designava quem poderia exercer funções pedagógicas. Mudam-se os representantes do poder, no entanto, o desejo de quem governa é manter “os corpos submissos e dóceis”, como assinala Foucault, na obra *Vigiar e Punir*.

A profissionalização do educador brasileiro começou a ser projetada em 1835, quando a primeira escola de educadores foi criada na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro. Entretanto, o que chama atenção é que a formação intelectual do professor não era uma preocupação efetiva, mas sim, um professor que soubesse apenas ler e escrever e pudesse conduzir a mocidade conforme os princípios da ordem e boa conduta segundo a sociedade da época. Na verdade, o objetivo era a formação de professores que fossem capazes de disseminar nas camadas populares a civilidade e a ordem, impregnar na sociedade uma espécie de moral universal.

Em suma, todas as formas de educação elencadas até o momento, no geral, estiveram aos cuidados das famílias, da Igreja, do mestre escriba ou escravo (a serviço do Estado). O controle dos corpos, como assinala Foucault, é frequente. Mesmo com o surgimento das primeiras universidades na Idade Média, até o século XIX, a formação de professores ainda não era vista como algo importante. No Brasil, mesmo com a expulsão dos jesuítas, as funções pedagógicas eram exercidas por professores indicados pelo governo para disseminar nas camadas populares, a ideologia da Coroa. Os alunos, sujeitos a serem educados a partir de um currículo escolar, “forçadamente” eram formados para serem submissos e obedientes. Portanto, a escola, direta ou indiretamente, sempre partiu de um currículo com vistas a controlar os sujeitos, no sentido foucaultiano.

2 A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A educação na contemporaneidade insere-se num contexto bastante diferente do período anterior e traz consigo uma certeza implacável de que nada nunca mais será como era antes. Um exemplo disso foi o surgimento de novas tecnologias como balizadoras de mudanças. Levando em consideração essa realidade, refletir sobre a escola, o currículo escolar e os envolvidos nestes e atingidos por estes, a partir de uma visão pós-crítica, permite-nos problematizar seus papéis e suas ações dentro da educação e da sociedade de um modo geral.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Sobre escola e currículo escolar, segundo Popkewitz (2001), depreende-se que escolas e currículos sempre agiram ideologicamente e de forma discriminatória, privilegiando determinados conhecimentos, costumes e valores que correspondem a segmentos mais poderosos da população. Popkewitz (1994) focaliza o currículo escolar como um problema histórico, que segundo ele, na sua construção, além do conhecimento de quem o produz, há também uma relação de poder incutida através da produção de regras e padrões de verdade. Nesta ótica, na forma como o conhecimento é selecionado, organizado e avaliado nas escolas, embora não se apresente como tal, há uma imposição de poder sancionada socialmente através da execução desse currículo.

No geral, a definição dos currículos fica a cargo dos governos e dos gestores educacionais. Nessa construção dos currículos, dificilmente há a participação dos professores como sujeitos ou intelectuais capazes de pensar o seu próprio trabalho, mas como executores dessas propostas, diretrizes, guias, parâmetros, livros, apostilas ou orientações curriculares diversas.

Assim como na Antiguidade, o sujeito alvo desse currículo, o aluno, é produto das ideologias da classe dominante. É evidente que essa submissão não é aparente, pois o currículo das escolas é construído de forma a atender a todos, sem distinção. Os conteúdos dos livros didáticos, por exemplo, privilegiam a visão de um determinado grupo social. Assim, as crianças “privilegiadas” pelos conteúdos do livro didático conseguem aprender e ter sucesso na escola, enquanto aquelas que não possuem tais qualidades estão perdidas. Portanto, “o currículo é uma imposição do conhecimento do ‘eu’ e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos” (POPKEWITZ, 1994, p. 186) e a escola é certificadora das desigualdades sociais (POPKEWITZ, 2001).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



No seu livro *Lutando em Defesa da Alma*, Popkewitz (2001) comenta sobre um programa alternativo para a formação de professores nos Estados Unidos, denominado “Teach for América”, criado em 1989. Este autor, através da análise e avaliação desse programa, discute como as linguagens de “ajuda” às crianças “diferentes”, utilizadas pelos professores do programa, incorporavam formas de raciocínio sobre elas e sobre o ensino “adequado” a essas crianças. O autor argumenta sobre o funcionamento da pedagogia como uma prática para legitimar os padrões educacionais de “normalidade” e “diferença” na sala de aula. Um dos absurdos detectados foi que as estratégias da pedagogia tentam transformar as comunidades “desiguais” em “iguais”. Nesse ínterim, embora se valha de um processo democrático, a educação é produtora de separações que geram um terreno desigual. Não há, portanto, um processo de equidade. Observa-se, assim, que em pleno final do século XX a escola moderna carrega muitos traços do passado e atua dentro de uma perspectiva tradicional: disciplina, pune, discrimina, prepara para o mercado de trabalho, desenvolve habilidades e competências, reproduz as ideologias cultural e social dominantes. O poder fica concentrado em apenas um lado.

Dentro de uma perspectiva pós-crítica,

o currículo não pode ser compreendido, sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder está espalhado por toda a rede social. [...]. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, 2019, 148-149).

Baseado em Butler, Popkewitz (1994) defende que o sujeito não é uma categoria universal inquestionável. Se inquestionável fosse, a história desse sujeito seria silenciada. Todavia, a história deve ser construída analisando as rupturas e seus porquês, e não através de narrativas sobre evolução e progresso. Nesse contexto, embora o passado não deixe de ser motivo de preocupação, a inquietação maior é como esse passado é trazido para o presente com objetivo de disciplinar e normalizar ações cotidianas.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Quanto à formação de professores, o currículo proposto para formar esses sujeitos, na maioria das vezes, ainda faz parte das teorias tradicionais do currículo. Nessa perspectiva, estes profissionais são formados para a homogeneização, para preparar aulas expositivas, ensinar conteúdos como verdades absolutas, ensinar valores e comportamentos morais e cumprir os objetivos de aprendizagem, ou seja, não trabalha a crítica frente à realidade social existente. Esse professor, ao ser questionado em sala de aula diante de uma situação embaraçosa, sente dificuldades e põe-se em dúvida sobre o seu real papel como educador e acaba sendo apenas um transmissor de conhecimentos sem muito sentido para o aluno.

Quanto ao papel do professor, Gallo (2002, p. 170) faz uso de uma metáfora para apontar dois tipos de professores: “o professor-profeta, que do alto de sua sabedoria diz aos outros o que deve ser feito [...], e o professor-militante, que de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo opera ações de transformação, por mínimas que sejam”. Gallo (2002) parte do pensamento de Toni Negri sobre os dois tipos de professores e afirma que, no âmbito da modernidade, o professor profeta seria o professor consciente das suas relações sociais, de seu papel político, alguém que anuncia as possibilidades, alguém crítico, alguém que mostra um mundo novo. Apesar dessas qualidades, dentro de uma visão pós-crítica, esse professor não teria espaço nos dias atuais. Ele pode ser entendido como aquele que anuncia do ponto de vista individual. Este professor é o que está mais próximo a contribuir para legitimar a ideologia das classes dominantes. Já o professor-militante, na visão desse autor, seria aquele que procura viver as situações, a miséria do mundo e a miséria de seus alunos. Por miséria entende-se não só a questão econômica; há a miséria social, a miséria cultural, a miséria ética e a miséria de valores. Portanto, o professor militante buscar construir coletivamente com seus alunos soluções para superar os problemas. Esse professor é aquele que se revolta e resiste contra as imposições das políticas públicas de educação, a exemplo dos parâmetros, das diretrizes e da legislação educacional.

Essa definição de Galo (2000), metaforizando as duas realidades a partir das práticas dos professores, parte do conceito de “literatura menor” apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari[v]. Para esses autores, o termo “literatura menor” não está relacionado a uma questão de inferioridade, mas sim, a uma minoria que faz uso de uma língua maior. Trata-se de subverter uma língua, fazer com que ela seja o veículo de desagregação dela própria. O professor-militante é quem faz uso da literatura menor.

2.1 As práticas pedagógicas na escola



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



As práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas é um ponto fundamental e que precisa ser problematizado. Aqui nos referimos a dois pontos muito discutidos por Julia Varela: as concepções e percepções do espaço e do tempo que estão implicadas nessas diferentes pedagogias. A partir de uma linha cronológica, Varela (2000) analisa os processos de socialização dos sujeitos no interior das instituições escolares. A autora constatou a existência de três modelos pedagógicos predominando em diferentes momentos históricos: disciplinar, corretivo e psicológico.

Para Varela (2000, p. 43), as “pedagogias disciplinares não devem ser analisadas a partir da noção de repressão, já que seus efeitos se mostram produtivos, [...] são também, por um lado, instrumento na construção de uma nova subjetividade, o indivíduo, e, por outro lado, na organização do campo do saber”. Na visão da autora, as pedagogias disciplinares, que se instalaram desde o século XVI e se consolidaram a partir do século XVIII, estão relacionadas a uma forma de poder que suprime penalizações, mas adota a repetição de atividades e exercícios como um mecanismo que visa efeitos de disciplinamento dos saberes. De modo efetivo, são apenas estratégias mais sutis para o controle dos estudantes, cuja aparência é de que não há sanções. Em síntese, a disciplina interna deve substituir a disciplina exterior, como nos diz o suíço Édouard Claparède[vi].



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



As pedagogias corretivas surgem no início do século XX, em conexão com a Escola Nova, e representam novas formas de poder a partir da inserção de uma forma de socialização universal na educação infantil onde toda criança passa ser vista como se não pertencesse a classes sociais distintas, como se não houvessem conflitos sociais. Para Varela (2000), diferentemente das pedagogias disciplinares, propriamente ditas, as pedagogias corretivas rompem com a rígida organização do espaço e do tempo e, com isso, a criança terá “liberdade” para realizar sua aprendizagem e não sofrerá coações. Em sua análise, a autora mostra que esse novo modelo se contrapõe ao formato em que diferentes idades se encontram misturadas em uma única sala de aula, passando, assim, a instituição escolar a considerar a idade como um critério de organização, ou seja, os alunos mais velhos seriam separados dos mais novos, facilitando dessa forma, um maior controle e intervenção do mestre. Essa forma de organização rompe com a concepção de ensino na qual o tempo era levado em consideração e a aprendizagem sancionada por uma única prova. Destarte, nesse contexto, o que aparenta ser uma lógica de liberdade (liberdade no sentido adotado por Paulo Freire), liga a constituição da autonomia e da soberania, nada mais é do que uma forma de adestramento. O espaço escolar funciona, portanto, como bem afirma Varela (2000, p. 84) “como uma máquina de aprender e ao mesmo tempo possibilita a intervenção do mestre em qualquer momento para premiar ou castigar e, sobretudo, para corrigir e normalizar”. Essa forma de controle e poder está condicionada, portanto, aos interesses do trabalho e do capital, que estão por trás de toda construção.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Já as pedagogias psicológicas, que “fundam suas raízes nas pedagogias corretivas” (VARELA, 2000, p. 97), são marcadas por um controle exterior frágil. No entanto, há um intenso controle interior, uma vez que o objetivo é manipular os indivíduos a partir do cientificismo, especificamente a partir dos estágios do desenvolvimento infantil. Ou seja, tempo e espaço dão lugar à autodisciplina. Essas pedagogias colocam a criança como destaque e organizam um ambiente educativo que supostamente é adequado ao atendimento das necessidades naturais da criança. No entanto, a autora considera que, contrariamente ao que se considera como pedagogias tradicionais, essas pedagogias psicológicas vigiam e controlam ainda mais a criança. Dois dos principais representantes nesse momento histórico são Maria Montessori e Ovide Decroly, representantes da Escola Nova. Para essa autora, o fato de os representantes da Escola Nova terem sido médicos ou estado ligados à clínica explica uma posição privilegiada frente às pedagogias tradicionais para impor suas teorias mais fundadas cientificamente. Com isso, segundo a autora (p. 97), “o campo da psicologia escolar diversificou-se [...] e converteu-se no fundamento de toda ação educativa que aspirasse a ser científica”. Assim, os novos mestres, que viam nos exames propostos pelas pedagogias disciplinares uma das maiores imperfeições, deslocam essa forma de controle, indiretamente, para a organização do meio.

Com efeito, na época moderna, a relação poder-saber adquire um novo sentido ao proclamar a subordinação do poder a um tipo de saber da ciência. A autora entende que essas concepções espaço-temporais, que estão articuladas a formas diversificadas de exercer o poder e conferir estatuto ao saber, participam na produção de subjetividades também diferenciadas. Sobre tempo e espaço, Foucault (1998) afirma que estes se reorganizaram no século XVIII mediante o exercício de um novo tipo de poder, um poder disciplinar, que parte do princípio de que normalizar os sujeitos, fazendo-os produtivos, dóceis e úteis, algo mais rentável que vigiar e castigar. Para Varela (2000), esse modelo de poder está ligado a profundas transformações econômicas, sociais e políticas que tiveram lugar no século XVIII.

Essa visão foucaultiana nos leva a refletir sobre as relações de poder estabelecidas na/pela escola. Essas relações no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações de poder que existe na sociedade. Para isso, essa escola utiliza-se de métodos que permitem um controle minucioso sobre os corpos através de exercícios de utilização do tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes, com a finalidade de produzir corpos submissos. Os efeitos de controle e poder se multiplicam à medida que acontece acumulação de novos conhecimentos adquiridos pelos indivíduos no campo do saber.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Como se nota, as categorias de espaço e de tempo não são estruturas neutras. Esses elementos são carregados de significados e transmitem conteúdos, valores, símbolos estéticos, posições culturais e ideológicas, e também impõem normas e hierarquias. Para Varela (2000 p. 77-78), espaço e tempo estão indissociavelmente conectados e, portanto, pode-se dizer que “categorias espaço-temporais, poder, pedagogias, saberes e sujeitos constituem dimensões que se cruzam, se imbricam e se ramificam no interior das instituições educativas”. Essas categorias podem variar em função das culturas e das épocas históricas e das formas que o funcionamento do poder e do saber adotam em cada sociedade.

Sobre os modelos pedagógicos citados por Varela, torna-se importante problematizá-los, afinal mostra-se o poder do professor e das instituições escolares em três diferentes momentos históricos: o poder disciplinar, com as pedagogias disciplinares; os novos dispositivos de poder, com as pedagogias corretivas; e o psicopoder, com as pedagogias psicopedagógicas. Nesse ponto, Varela (2000) alerta: “tecnologias disciplinares são aplicadas ao corpo e permitem a extração de saberes sobre os sujeitos [...], e ao serem admitidas no campo do saber, produzem um disciplinamento dos saberes [...]”. Desse modo, como nos assevera Foucault (2005, p. 49), a governamentalidade é compreendida como uma noção que aponta “para o contato entre as tecnologias de dominação dos outros e as [tecnologias] voltadas para [a dominação] do eu”. Logo, o poder disciplinar atua, assim, na produção social do indivíduo.

De modo geral, a escola é o *locus* privilegiado para a consecução dos ideais iluministas surgido na França no século XVIII. Essa nova forma de controle surge após as várias transformações ocorridas a partir da constituição dos Estados Modernos, a saber: transformações políticas, econômicas, educacionais, religiosas e culturais. Nesse contexto, o poder disciplinar foi mais concreto nas instituições educativas, mas se estendeu por todo o corpo social, como nos relata Varela (2000).

Diante desse espaço e tempo subjetivados, psicologizados e “interiores” de uma sociedade terapêutica, a escola considerada como “máquina de ver” e “máquina de aprender” faz parte dessa trama de problemas relacionados com as categorias, com as formas de subjetividades, com o estatuto do saber e com os mecanismos de poder. Nesse contexto, é nítido o poder da escola e as formas de controle que esta instituição mantém sobre os indivíduos. Vale ressaltar que poder, na perspectiva foucaultiana, difere substancialmente de uma relação de violência, pois esta visa destruir e com esse objetivo fecha todas as possibilidades de ação dos corpos ou das coisas, enquanto que,



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis (...): que o 'outro' (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo o campo de respostas, reações, efeitos, intervenções possíveis (FOUCAULT, 1995, p. 243).

De forma geral, pode-se dizer que no decurso de desenvolvimento do modo de produção, as orientações comportamentais dos indivíduos no espaço escolar são controladas, sofrem mudanças concernentes às necessidades da governabilidade. O sistema de ensino e as orientações pedagógicas são elementos ativos desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas sobre alguns pontos ligados à arte de ensinar, aqui apresentamos breves considerações a respeito de cada um deles.

Inicialmente, ao fazer um breve histórico sobre a educação nas principais civilizações de onde se tem informações coletadas, fica claro que a escola, mesmo aquela que teve traços de democracia, no caso da Grécia, sempre tentou controlar os sujeitos a partir de seus currículos (se é como podemos denominar assim) e suas práticas pedagógicas, sejam estes de forma organizada ou não. Dentro de uma visão pós-crítica, que acentua que há micro relações de poder, tanto os currículos escolares quanto as pedagogias são formas de controle e coerção social.

Outro ponto importante dessa problematização, que se tornou notório, é o papel da família e da Igreja na transmissão da educação das crianças, assim como o controle e a rigorosidade destas instituições, com relação aos corpos, como afirma Foucault. Entre elas, chamamos atenção para a educação através das instituições religiosas e seu superpoder. A educação brasileira é um exemplo dessas imposições, com a Companhia de Jesus na catequização dos índios e outros povos.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Observamos também que a formação do professor não fazia muito sentido até o século XIX. Nós nos referimos à formação no sentido que a concebemos hoje, no século XXI. Até então, para ser professor, bastava ser indicado por um representante da classe dominante e ser capaz de atender os interesses de quem fazia parte do poder e disseminar a ideologia do governo de plantão. Nessa história, e os alunos? Apenas preparados para serem obedientes; caso contrário, seriam punidos das mais diversas formas. Entende-se que esse modelo de ensino é permeado por ideologias operantes na educação escolar e no âmbito familiar, trazendo à tona efeitos comportamentais advindos das instituições: igreja, escola, família e Estado. Lamentavelmente, essa questão ideológica, ultimamente, tem se apresentado como um tema em debate, manifestando-se, muitas vezes, como um quadro de violência que atinge a escola e os profissionais da educação. Aliás, a vida nunca foi fácil para o professor/educador no Ocidente, a história nos revela que raramente se observou o contrário.

Reportando-se para o século XXI, a escola não permite que professores não formados nos bancos de uma universidade possam ministrar aulas. Podemos dizer que houve um olhar para a formação desse profissional. Porém, lembrando aqui Foucault, essa formação não pode deixar de ser vista como uma “relação de poder”, considerando como os processos se efetivam na própria escolha de conteúdos e autores que serão adotados nas disciplinas de formação. Em outras palavras, o professor ainda é visto como sendo um agente a serviço da máquina administrativa. É evidente que há muitos professores-militantes, como afirma Silvio Gallo, que rompem com o sistema e juntamente com seus alunos tentam subverter a realidade e construir algo diferente.

Quanto ao aluno, embora não tenha mais aquele que só sabia obedecer, este termina sendo atingido por todas as pedagogias que visam adestrá-lo, principalmente, para o mercado de trabalho e para as exigências do sistema neoliberal. Da mesma forma que o professor, há muitas exceções, existe o aluno crítico que subverte o currículo tradicional e busca vivenciar novos ares.

Contrapondo-se a esse modelo de currículo que adestra, defendemos o professor-militante como perfil ideal que deve estar presente nas escolas, que faz dos seus conhecimentos uma arma poderosa capaz de subverter a lógica dos governos e suas visões colonizadoras. Desse modo, professor e aluno sentem-se incluídos no processo de horizontalidade dos saberes e culturas, e não na verticalidade, que opera com as noções de superioridade e inferioridade, como entende antropólogo colombiano-americano Arturo Escobar.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Embora não seja tão simples, fica aqui a sugestão para quem é professor ou deseja sê-lo: ler sobre a proposta de currículo a partir da teoria crítica e pós-crítica, trabalhando com conteúdos significativos, partindo da realidade educacional existente, não ficando apenas nos debates e nas discussões, mas partindo para a prática com o objetivo de uma possível transformação dessa realidade, sendo o professor corresponsável para que essa proposta de currículo se efetive. Com efeito, agir de forma decolonial, deixando, assim, de ser cúmplice com a colonialidade do poder.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GALLO, Silvio. Em torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2: 169-178 jul./dez. 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano lo Monaco. 13. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na antiguidade**. Trad. Mário Leônidas Casanova. São Paulo: E.P.U., Brasília, INL, 1975.

OLIVEIRA, Thiago L. S. de; VELOSO, Silene G. A. Resenha do livro *Lutando em Defesa da Alma: a política de ensino e a construção do professor*. In: **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, vol. 5, n.10, jan-abr, 2017.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2018.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



POPKEWITZ, Thomas S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001. 158p. Resenha de Thiago L. S. de Oliveira; Silene G. A. Veloso: **Lutando em Defesa da Alma**: a política de ensino e a construção do professor. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2019.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NOTAS DE FIM

[i] Destacamos que o termo *governo* não foi empregado por Foucault no sentido de gestão e de administração, como na Modernidade, mas sim, para designar a maneira de moldar e dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos.

[ii] Louis Althusser (1918-90), filósofo francês que encabeçou no marxismo a corrente estruturalista.

[iii] A obra *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* foi publicada originalmente em 1975, um tratado histórico sobre a pena enquanto meio de coerção e suplício.

[iv] De acordo com Manacorda (2010), as comunas eram pequenos centros urbanos que surgiram por volta do ano 1000, especialmente na Itália. Essas pequenas cidades procuravam se libertarem do poder feudal.

[v] Esse conceito encontra-se na obra *Kafka - por uma literatura menor*, escrita em 1977.

[vi] CLAPARÈDE, Édouard. **A educação funcional**. São Paulo: Nacional, 1958.