

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SILVANA BATISTA TAUBE

**LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA LIBERTÁRIA NO ENSINO
SUPERIOR: UMA ANÁLISE
A PARTIR DE FOUCAULT**

**Porto Alegre
1997**

SILVANA BATISTA TAUBE

**LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA LIBERTÁRIA NO ENSINO SUPERIOR:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE FOUCAULT**

Dissertação de Mestrado, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa: ensino e educação de professores da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Marilú F. de Medeiros

Porto Alegre

1997

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T222I Taube, Silvana Batista

Limites e possibilidades de uma prática pedagógica libertária no ensino superior : uma análise a partir de Foucault / Silvana Batista Taube. – Porto Alegre, 1997.

96 f.

Diss. (Mestrado em Educação) – Fac. de Educação, PUCRS.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Marilú Fontoura de Medeiros.

1. Educação. 2. Didática. 3. Tendência Pedagógica. 4. Pedagogia Libertária. 5. Ordem Discursiva. I. Medeiros, Marilú Fontoura de.

CDD 370.7

**Ficha Catalográfica elaborada por
Vanessa Pinent
CRB 10/1297**

SILVANA BATISTA TAUBE

**LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA LIBERTÁRIA NO ENSINO SUPERIOR:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE FOUCAULT**

Dissertação de Mestrado, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa: ensino e educação de professores da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 19 de dezembro de 1997.

Banca Examinadora:

Orientadora: Profa. Dra. Marilú Fontoura de Medeiros
(Setor de Educação, PUC-RS)

Prof. Dr. Dorivaldo Walmor Poletto
(Setor de Educação, PUC-RS)

Profa. Dra. Juracy Cunegatto Marques
(Setor de Psicologia, PUC-RS)

*Aos Meus Pais Rubens e Maria,
Thiago, Ronei Alfredo, e Amigos.*

AGRADECIMENTOS

*Aos professores das diferentes disciplinas do curso de Mestrado,
em especial à Professora Dra. Marilu Fontoura de Medeiros, pela orientação.*

*Às companheiras de trabalho da UFSC, professoras Dra. Maria Oly Pey,
Alba Regina Batistti de Souza e Ierecê Rego Beltrão, por tudo.*

A todos os alunos que participaram desta pesquisa.

*A Carlos Teófilo Santos Filho (Havaiano),
pela transcrição do resumo em Língua Estrangeira*

À Francine Rocha pelo trabalho de digitação

À Maria Remi pela formatação final.

“Tentar definir esse espaço branco de onde falo, e que toma forma lentamente, em um discurso que sinto como tão precário, tão incerto ainda”.

FOUCAULT, 1995.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 O PENSAMENTO ANARQUISTA (LIBERTÁRIO).....	13
2.1.1 Um breve histórico	13
2.1.2 A Educação Libertária.....	20
2.2 O PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT	27
2.2.1 Trajetória e focos de análise	27
2.2.2 A invenção da disciplina – o aperfeiçoamento das técnicas disciplinares	32
2.3 O DISCURSO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE DIDÁTICA.....	42
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	48
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	48
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	51
3.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	51
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	54
4.1 ACHADOS DA PESQUISA	54
4.1.1 Dados do trabalho desenvolvido com alunos do Curso de História	62
4.1.2 Dados do trabalho desenvolvido com alunos do Curso de Geografia.....	74
4.2 UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS PRODUZIDOS EM SALA DE AULA.....	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	88

ANEXOS	91
ANEXO A - Programa da disciplina “Didática” - UFSC.....	92
ANEXO B - Tendências Pedagógicas	95

RESUMO

Esta pesquisa realizou-se no âmbito da disciplina de Didática, ministrada em diferentes cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina. Empreendeu-se, através dela, a construção de um trabalho pedagógico que se pretendeu livre e não autoritário, no sentido libertário, utilizando-se como método básico de investigação, a observação participante aliada à diferentes técnicas de coleta de dados como a gravação, transcrição e análise das falas em sala de aula, além da formação de grupos de estudo, conversas informais com alunos e colegas de trabalho. O que se pretendeu, na verdade, foi encontrar os limites e possibilidades de uma prática pedagógica Libertária no Ensino Superior, devendo-se à Michel Foucault as mais significativas contribuições para analisar as numerosas questões que permeiam a prática educativa, sobretudo, o conjunto de prescrições normativas, de pressupostos teórico-metodológicos que se constituíram ao longo da história em mecanismos disciplinares propagados pela Didática através de seus enunciados. Assim sendo, teve-se a intenção, através deste trabalho, de quebrar ou desconsertar essa ordem discursiva e encontrar novas possibilidades, novos meios de realizar a educação. E as possibilidades se mostraram através da resistência, da negação de que exista a verdade pedagógica. Não numa extenuante luta contra o aparato - o Estado, suas instituições, seus mecanismos de controle - mas na habilidade estratégica de contornar os obstáculos, os limites que se impuseram nas relações do cotidiano escolar, para simplesmente permitir o surgimento do diferente, do incessantemente novo.

Palavras-chave: Educação. Didática. Tendência Pedagógica. Pedagogia Libertária. Ordem Discursiva.

ABSTRACT

This research realized in the Didactical discipline ambit, given in the Mastership Courses distincts, of Universidade Federal de Santa Catarina. It undertook in this research, the construction of a claimed pedagogical work free and not authoritarian, in the Anarchist appreciation, using as investigation method, the announced observation, associated in data collect distincts technics like the speeches' the record, the transcription and analysis in the classroom, besides, arrangement of study groupes, and informals conversations with pupils and workmates in different places as well. Actually, it has been intending to find the limits and possibilities in a Anarchist Pedagogic Practice in the Superior Instruction Didatic, applyng Michel Foucault, the most significatives contributions to search the numerous questions that they permeat the instruction practice, over all, the normatives prescriptions ensemble, of assumeds methodological-theoretic that along history composed them in disciplines organizations diffused at Didactic through your enunciations. In such case, it has been intending, through this performance, to break or to disarrange this discursive order and to find new possibilities, new means to realize the instruction. The possibilities showed through resistance, in the negation in that there is a pedagogical truth. Not exhausting fight against the State - establishments its and control organizations its - but strategic ability in turn round the obstacles, the limits imposed themselves in the scholar quotidian relations, to permit simply the distinct appearing, infinitely new.

Key-words: Educacion. Didatic. Instrucion Praticce. Anarchist Pedagogic. Normatives prescriptions.

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação parte, portanto do 'disparate'. Parte da negação de que exista o lugar da verdade ao qual se deva chegar. Parte da negativa de crer que exista a perfeição pedagógica a qual se possa alcançar. Parte do descrédito na ciência como método de 'descoberta' daquilo que seja considerado como a verdade. Esta investigação afirma [...] a validade de uma epistemologia anárquica - e se fundamenta na gestão do próprio pensar (BELTRÃO, 1992, p. 2).

O tema desta pesquisa surgiu de reflexões constantes sobre a prática pedagógica desenvolvida em cursos de formação de educadores: a maneira como se tem transmitido os conhecimentos, teorias e práticas pedagógicas, muitas vezes, destituídas de significação para os alunos; discursos e "enunciados científicos" vazios, conteúdos escolares contidos em programas de ensino, talvez, irrelevantes, mas que, no entanto, circulam e são difundidos nas instituições de ensino superior que veiculam os saberes aceitos como verdadeiros, como elaborados.

Considerando-se a importância que tem sido dada à Didática no processo de formação do educador, constatou-se a necessidade de significativas mudanças no que se refere às formas de condução de todo o trabalho pedagógico, envolvendo a relação de poder entre professor e aluno; a maneira como são tratados e difundidos os diversos saberes escolares; o sistema de avaliação que, através dos exames, privilegia a memorização do conhecimento, tratando o "humano" como se fosse possível medi-lo com exatidão e eficiência; a exagerada dependência aos regulamentos e padrões pré-estabelecidos, amarras que aprisionam as ações inovadoras. Enfim, "o descaso com o pedagógico e a demasiada preocupação com o burocrático" tem dificultado o desenvolvimento de práticas educativas livres e alternativas.

Esta pesquisa delineou-se no dia-a-dia do trabalho com alunos de licenciaturas diversas, no âmbito da disciplina Didática, em uma instituição de ensino superior. Ela certamente não foi linear, no sentido de obedecer a um sistema metodológico rígido; em cada nova turma teve sua especificidade e identidade, com vivências diferenciadas, cumprindo-se com aquilo que foi possível ser alcançado dentro dos espaços como a sala de aula, as bibliotecas, os bares, os corredores,

entre outros escolhidos, com a intenção de realizar algo que pudesse ser mais interessante e significativo aos alunos do que a mera assimilação ou internalização dos conteúdos escolares.

Não se pretendeu defender um tipo de organização social, em todos os seus aspectos, ou a defesa do pensamento libertário em toda a sua essência, mas servir-se apenas de alguns de seus pressupostos teóricos-metodológicos, especialmente, em relação à educação. Embora o tema deste estudo tenha enfatizado esse referencial, deve-se especialmente a Michel Foucault as mais significativas contribuições para uma análise sobre as diversas questões que se relacionam a prática educativa, sobretudo, o conjunto de prescrições normativas, de pressupostos teóricos metodológicos que acabaram se tornando (ou que se constituíram) como “regimes de verdade” ao longo da história e que hoje carecem de questionamentos. Talvez, simplesmente, para a nível de sala de aula, desinstituir aquilo que foi instituído, rompendo com o indesejável, criando outras possibilidades.

Quais seriam as possibilidades de um trabalho educativo que pretendesse transpor essas amarras, burlar esses limites, sem procurar, por outro lado, impor novos preceitos e recair no círculo vicioso do doutrinamento?

Que limites impedem que o professor e seus alunos sejam afins, que não privilegiem as hierarquias, mas a busca constante de um aprendizado daquilo que, para ambos, se constitui como fundamental?

Quais as possibilidades, no âmbito de uma disciplina pedagógica como a Didática, quebrar, modificar e reconstruir “as palavras e as coisas?”

E ainda: seria possível pensar diferente do até então pensado por aqueles que teorizam sobre a educação?

São estas as questões que se procurou investigar e analisar nesta pesquisa, através de um trabalho educativo que se pretendeu livre e não-autoritário.

1.1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

[...] não há uma finalidade única para a qual tudo deva tender, como não há uma verdade única ou uma trajetória ‘certa’ a ser traçada no sentido de encontrar, conquistar ou concretizar, por exemplo, uma sociedade perfeita: a sociedade dos sonhos, a sociedade utópica (BELTRÃO, 1993, p. 31).

O título desta pesquisa, de acordo com a Proposta de Dissertação deveria ser **Limites e Possibilidades de uma Prática Pedagógica Libertária na Didática do Ensino Superior**. Pretendia-se, durante a fase inicial do curso de mestrado e do trabalho com a Didática nas Licenciaturas, buscar responder a uma série de questões sobre a prática educativa, sobretudo, em relação aos cursos de formação de educadores no ensino superior. Acreditava-se, naquele momento, que uma pesquisa-ação que buscasse realizar uma educação alternativa, no sentido metodológico libertário, bastaria para encontrar categorias de análise discursiva, aproveitando as possibilidades de cada momento, e superando também seus limites. No entanto, uma série de acontecimentos que envolveram todo o trabalho de investigação, trouxeram à luz o pensamento de Michel Foucault. Isso aconteceu devido aos constantes contatos com colegas de trabalho e a possibilidade de envolvimento em grupos de autoformação do NAT/CED/UFSC (Núcleo de Alfabetização Técnica criada no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina). Um espaço que através da formação de grupos de estudo, oficinas e cursos diversos, tem possibilitado a divulgação de modalidades educativas livres, a partir do Pensamento Libertário e de Michel Foucault.

Desse modo, foi inevitável rever a proposta inicial de dissertação e estabelecer novos focos de análise, pois estas análises discursivas se deram e foram possíveis a partir de Foucault e todo o processo de investigação conduziu a reformulações fundamentais em relação ao próprio pensar sobre o pedagógico.

Assim sendo, buscou-se neste trabalho, analisar os limites e possibilidades de uma educação livre e não autoritária, refletindo sobre questões relativas à Didática considerada enquanto uma forma discursiva, uma parte de um conjunto de “enunciados científicos” sobre o pedagógico que se constituíram desde a era clássica e que se perpetuam de maneira profusa na época contemporânea, impondo seus mecanismos disciplinares.

Cabe ressaltar ainda, que as questões colocadas no momento da planificação da proposta deste trabalho, não se esgotaram ou impediram outras possibilidades de análise. As leituras e releituras, muitas vezes, conduziram a acontecimentos inesperados, novos enfoques, outras formas de estruturação e análise discursiva, que na fase inicial passaram despercebidos ou não foram captados, pelo menos sob o mesmo prisma.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“É ela a humanidade que constitui, que cria o ideal, o mundo das convicções intelectuais e morais, as idéias” (BAKUNIN, 1988, p. VII).

2.1 O PENSAMENTO ANARQUISTA (LIBERTÁRIO)

2.1.1 Um breve histórico

A palavra “anarquia” tem sido comumente confundida e utilizada com um significado que difere daquele defendido pelos clássicos anarquistas, sendo considerada, na maioria das vezes, como sinônimo de caos, inseqüência e desordem. Libertário significa partidário da liberdade absoluta; anarquista, conforme o dicionário Aurélio. Neste estudo ora foi utilizado o termo anarquista, ora libertário, como equivalentes.

Segundo Woodcock (1990, p. 13), em sua origem, a palavra anarquia possuía dupla raiz grega: *archon* significa governante, e o prefixo *an*, indica sem. Assim sendo, anarquia significa estar ou viver sem governo.

A origem do pensamento anarquista é muito antiga. Já existiam doutrinas libertárias entre os filósofos gregos e chineses, como também entre as seitas cristãs heréticas da Idade Média. Idéias que em sua essência, assemelham-se ao anarquismo, e, que hoje, são enquadradas como correntes que inspiraram este pensamento. Essas idéias remontam segundo Rodrigues (1988, p. 24), desde o pensamento grego, especialmente o hebreu, que embora religioso, possuía também idéias de igualdade e liberdade com pretensões de uma sociedade anárquica.

Para os anarquistas, o homem é um ser pertencente à natureza, que reage às leis naturais. E é na natureza que irá encontrar as formas possíveis para as suas próprias sociedades.

“O anarquista é, na verdade, um discípulo natural do filósofo grego Heráclito, que postulava que a unidade da existência consiste na sua constante mudança” (WOODCOCK, 1990, p. 17).

Apenas recentemente os anarquistas europeus chegaram a descoberta da sabedoria chinesa. De acordo com Woodcock, o conceito de unidade nos princípios da natureza apareceu no ocidente através dos neo-platônicos. Mas o maior contribuidor para tornar conhecido tal conceito foi Rousseau. Só que anarquistas não aceitavam sua teoria de um contrato social implícito. Muitos como Godwin e Propotkin, criticaram-no por suas idéias de defesa ao Estado.

O sábio chinês Lao-Tsé (*apud* WOODCOCK, 1990, p. 18), ao criticar Confúcio por ter estabelecido normas para um comportamento moral a ser seguido pela sociedade, escreveu:

Quando os atos do povo são controlados por leis coercitivas, o país se torna cada vez mais pobre. O sábio costuma afirmar: eu não farei nenhum plano e deixarei que o povo encontre seus próprios caminhos: ficarei em silêncio e o povo permanecerá tranqüilo. Não reivindicarei meus direitos e ele avançará. Desaprovarei a ambição e o povo retornará à sua simplicidade natural.

Assim como Lao-Tsé, os anarquistas acreditavam que o homem devesse seguir as próprias leis da natureza para poder viver em harmonia com seus semelhantes, pois a lei natural estabelece o princípio da cooperação voluntária.

Portanto, no lugar de uma autoridade emanada do Estado ou da Igreja, ou de qualquer hierarquia social, acreditavam que a responsabilidade deve ser assumida pelo próprio indivíduo e grupos sociais.

Conforme Woodcock (1990, p. 14), foi a partir do Renascimento e da Reforma, que o anarquismo constituiu-se através de filosofias cada vez mais organizadas:

Filosofias cuidadosamente elaboradas e que eram totalmente anarquistas começaram a aparecer durante o Renascimento e a Reforma, entre os séculos XV e XVII, e principalmente no século XVIII, à medida que se aproximava a época das revoluções Francesa e Americana, que deram início à Idade Moderna.

O Renascimento permitiu o surgimento de novas idéias, livres de dogmas religiosos, culminando com o Liberalismo, que fez surgir o Estado, tão detestado pelos anarquistas.

O conceito de liberdade anarquista difere muito do ponto de vista do Liberalismo. A doutrina liberal surgiu na transição do feudalismo para o capitalismo, com as revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII - Revolução Inglesa e Francesa. Os intelectuais burgueses empenharam-se em destruir a sociedade medieval, fundada no direito divino, procurando sustentar uma nova sociedade com direitos diversos.

De acordo com Gallo (1995, p. 18), filósofos como o inglês John Lock, Adam Smith e Rousseau, empreenderam a construção teórica de uma nova ordem social. Tratava-se de destruir o direito natural que regia a sociedade medieval, “substituindo-o por um pacto ou contrato social que regeria as relações dos homens em comunidade”.

Para o Liberalismo, portanto, a liberdade é sempre um fenômeno natural, jamais uma construção social. Para os anarquistas, porém a ordem não deveria ser algo imposto por qualquer autoridade, mas um processo natural, num equilíbrio de forças entre liberdade e organização, adquirido pela auto-disciplina e solidariedade.

Como doutrina, o anarquismo rejeita a autoridade do Estado e da Igreja, pretendendo que os homens se organizem por conta própria, com liberdade, em comunidades. Essas associações livres são a base do federalismo preconizado por Proudhon e Bakunin.

Como movimento revolucionário e ativista, o anarquismo teve início somente nos séculos XIX e XX, com Pierre Joseph Proudhon e Michel Bakunin. Depois deles, através de seus diversos seguidores que contribuíram para fundamentar e divulgar essa concepção filosófica em várias partes do mundo, dentre eles destacam-se: Peter Propotkin, Willian Godwin, Eurico Malalesta, Sebastian Faure, Oscar Wilde, Herbert Read, Max Stirner, Paul Goodman, Leon Tolstoi, George Woodcock, Emma Goldman e George Orwel.

Foi Proudhon o primeiro homem a aceitar o título de anarquista. No entanto, jamais concordou com a prescrição de qualquer doutrinamento, pois o que mais prezava era o direito de cada homem de autogovernar-se.

Ser governado é ser cuidado, inspecionado, dirigido, legislado, regulamentado, identificado, doutrinado, aconselhado, controlado, avaliado, pesado, censurado, e, mandado por homens que não têm nem o direito, nem os conhecimentos, nem valor para fazê-lo (PROUDHON *apud* WOODCOCK, 1990, p. 15).

A negação de todas as formas de dominação, fez com que os anarquistas rejeitassem a idéia de um governo e também da democracia parlamentar com a eleição pelo povo de um representante direto “para garantir seus direitos e necessidades” ou “governar suas ações”. Ao contrário, preferiam um sistema livre onde cada homem, cada mulher pudesse decidir diretamente sobre assuntos de seu interesse através de assembléias.

De acordo com Woodcock, grandes nomes do anarquismo, quando ainda jovens e não conhecidos freqüentavam “os cafés de Paris e os miseráveis quartos de hotel do Quartier Latin, onde se reuniam os revolucionários de 1840”.

“Eram todos muito jovens e muito pobres e, quando passavam as noites em claro conversando, ninguém poderia suspeitar das longas sombras que começavam a projetar o seu futuro” (Ibidem, p. 34-35).

E prosseguindo, Woodcock fala do relacionamento entre Proudhon, Bakunin e Marx:

[...] aquele francês sólido, metido numa sobrecasaca verde, o rosto redondo de camponês emoldurado por costeletas iguais às de um macaco era Pierre-Joseph Proudhon, que acabava de lançar um dos grandes gritos de batalha do século XIX: ‘A propriedade é um roubo’ [...] o russo, um nobre falido, de elevada estatura e, infinito encanto, era Michael Bakunin [...]. Havia despertado as atenções por um ensaio intitulado **Reação na Alemanha**, onde, numa série de frases pungentes, resumia os paradoxos da teoria anarquista: “Devemos confiar no espírito eterno que destrói e aniquila só porque ele é a fonte inesgotável e eternamente criativa da vida? O instinto de destruição também pode ser um impulso criativo (IBIDEM, p. 35).

Karl Marx participava das reuniões com os outros revolucionários. Embora tivessem participado de inúmeros encontros, a divergência entre suas idéias e as de Proudhon e Bakunin os desaproximava pouco a pouco.

Marx viria a ser o precursor do moderno comunismo autoritário, embora só tivesse publicado o “Manifesto Comunista” em 1840. Proudhon e Bakunin se tornariam os fundadores do anarquismo; como movimento revolucionário social. Com o tempo, as rivalidades iriam separá-los [...] (IBIDEM, p. 35).

As divergências entre os dois anarquistas e Marx, segundo Woodcock, se deram devido ao “dogmatismo rígido de Marx”. Em 1840, Bakunin relata:

Eu e Marx éramos amigos naquela época e nos víamos com freqüência. Eu o respeitava pela sua sabedoria e pela dedicação séria e apaixonada, ainda que misturada a uma certa dose de vaidade, à causa do proletariado, costumava ouvir atentamente sua conversa inteligente e instrutiva, mas não havia intimidade entre nós. Nossos temperamentos não se adaptavam: ele me chamava de idealista sentimental - e estava certo. Eu o chamava de vaidoso, traiçoeiro e ardiloso - e também estava certo! (BAKUNIN *apud* WOODCOCK, p. 36).

Sobre a organização social, Bakunin (*apud* WOODCOCK, p. 76), expressou idéias muito semelhantes as de Proudhon, indignando-se contra o estado, atacando o poder da Igreja, e defendendo também o federalismo:

A futura organização da sociedade deveria ser realizada de baixo para cima, pela livre associação e união dos operários; primeiro em associações, depois em comunas, em regiões, em países e, finalmente, numa grande federação internacional e universal. Só assim poderá ser estabelecida a liberdade e a felicidade geral da nova ordem, uma ordem que, longe de querer negar, garante e tenta harmonizar os interesses dos indivíduos e da sociedade.

Para Bakunin (*apud* WOODCOCK, p. 76), o poder do Estado significava dominação, que acabaria por obscurecer a vontade geral e impossibilitaria a igualdade e liberdade do povo: “Por existir de forma tão abstrata e ao mesmo tempo violenta o Estado continua cada vez mais a impedir a liberdade individual em nome da mentira chamada ‘bem comum’ [...]”.

Os anarquistas repudiavam a idéia de um planejamento rígido e o estabelecimento de normas fixas para definir uma nova sociedade, aceita pelos socialistas utópicos como Cabet, Fourier e Robert Owen. Não acreditavam em

regras ou fórmulas sociais, pois os homens em comunidades é que deveriam criá-las espontaneamente, conforme suas próprias necessidades.

As Revoluções Francesa e Americana no século XVIII fizeram renovações aos padrões de autoridade, novas classes passaram a ter poder, mas não houve modificações quanto à estrutura social e econômica. Aquilo que a Revolução Francesa pregou como ideal a ser alcançado - liberdade, igualdade e fraternidade, não aconteceu realmente, pois sem igualdade econômica não haveria igualdade política, e só poderia haver liberdade e fraternidade quando não houvesse mais distinção entre as classes sociais. Neste ponto, Bakunin e Marx se identificavam, porém os anarquistas tinham um pensamento diferente em relação à revolução.

[...] entenderam com mais clareza do que Marx que uma revolução que não eliminasse a autoridade acabaria por criar um poder mais abrangente e duradouro do que aquele que pretendia substituir. Eles defendiam a idéia de uma revolução sem autoridade, que destruísse as instituições do poder, substituindo-as por outras baseadas na cooperação voluntária (WOODCOCK, 1990, p. 36).

Marx acreditava ser possível formar um novo tipo de poder, instituído, dessa vez pelo proletariado. Esse poder seria dissolvido ao final, fazendo surgir uma nova sociedade.

Conforme Woodcock, em 1864 foi criada a Associação Internacional dos Trabalhadores (a Primeira Internacional), composta por diversas correntes filosóficas, incluindo socialistas, anarquistas (de várias dissidências) e pessoas que não pertenciam a nenhuma dessas tendências, embora os marxistas se declarassem como maioria. Essa associação influenciou diversos operários e camponeses na luta por seus direitos. Mas apesar da devoção às causas nobres e humanas, a Internacional acabou se tornando um local de luta entre diversas posições ideológicas, principalmente um duelo entre as idéias de Marx e Bakunin.

Assim, o movimento anarquista sobreviveu como uma ideologia e não como organização. Alguns militantes continuaram fazendo conferências, outros como Peter Kropotkin, Eurico Malatesta e Leon Tolstoi contribuíram na complementação da teoria anarquista. Alguns criaram escolas ou comunidades livres. Outros ainda, dedicaram-se às artes ou tornaram-se escritores.

A Segunda Guerra Mundial abafou o movimento anarquista internacional.

Na Rússia, depois da Revolução de outubro de 1917, os bolcheviques consideravam os anarquistas seus principais rivais e eliminaram-nos. [...] o advento do fascismo na Itália e do nazismo na Alemanha significou o fim do movimento anarquista em ambos os países, [...] os únicos anarquistas livres e ativos estavam na Inglaterra, Estados Unidos, Suíça e em países latino-americanos mais liberais, dos quais o México era o mais importante. Todos os países onde havia existido um movimento anarquista de massa, como a Rússia, França, Itália e Espanha, estavam sob regime totalitário em 1942 (IBIDEM, p. 44).

Durante a Segunda Guerra, o movimento anarquista influenciou países de língua inglesa como a Inglaterra e Estados Unidos, reunindo intelectuais de diversas áreas que desenvolveram teorias no campo da ciência da educação.

O pensamento libertário continuou vivo através dos tempos, embora constantemente renovado devido as transformações ocorridas em cada contexto. Foi especialmente a partir da década de 60 que esse movimento começou a reanimar-se, desenvolvendo-se de forma inovadora. Isso aconteceu porque, finalmente, houve um grande interesse acadêmico de tornar conhecida sua história. A primeira obra completa, tanto em inglês como em outros idiomas foi escrita por George Woodcock (Anarquismo - Uma história dos Movimentos e Idéias Libertárias, 1962). Outros livros foram escritos na forma de biografias dos grandes clássicos e líderes revolucionários anarquistas.

O mais importante é que o anarquismo, na década de 60, não difundiu-se somente no nível teórico, mas também prático. Movimentos ativistas partiram de jovens de vários países da Europa e América:

Muitas vezes o nome não era o mesmo; muitas vezes a doutrina acabava diluídas por outras correntes de pensamento radical; raramente houve a tentativa de restabelecer a continuidade com algum movimento passado. No entanto, a idéia ressurgiu, clara e facilmente reconhecível, em países tão diferentes quanto a Inglaterra e a Holanda, a França e os Estados Unidos. Ela conseguiu atrair seguidores numa escala nunca vista desde os dias que antecederam a I. Guerra Mundial (IBIDEM, p. 47).

Essas iniciativas aconteceram na forma de movimentos pelos direitos civis; protestos contra o desarmamento nuclear; ações “anti-governistas”, enfim, grupos diversos reivindicavam, pela ação direta, uma sociedade sem guerra, violência ou repressão.

Uma das experiências inesquecíveis de movimentos libertários ocorreu em maio de 1968 na França, quando estudantes invadiram e ocuparam as Universidades, propagando ideais de liberdade aos trabalhadores e a greve dentro das fábricas.

Talvez, por reconhecerem que os constantes ataques ao “poder do Estado”, ou ao poder das instituições em geral, não tenham resultado em conseqüências positivas, os anarquistas contemporâneos tenham sido levados a “recuar”, e “esses recuos são, em grande parte, “táticos”.

2.1.2 A Educação Libertária

“Que a educação e o conhecimento possam, ser construídos e se transmitam somente através da liberdade” (PILUDU *apud* ILLICH et al. 1990, p. 93).

A educação era considerada pelos anarquistas, uma importante estratégia que levaria à revolução social. Um longo processo capaz de fazer com que as pessoas aprendessem a ser livres e solidárias, a não delegar poderes a ninguém.

Um dos aspectos fundamentais da pedagogia libertária é o ensino antiautoritário:

[...] que as crianças sejam donas de sua própria vida e que não se deixem oprimir e explorar, para tanto, temos que fazê-las ver que não se deve uma obediência cega ao professor, como tampouco se deve esse tipo de obediência às autoridades sociais (MORIYÓN, 1989, p. 17).

Uma prática pedagógica antiautoritária, acima de tudo, significa liberdade de pensamento e de ação espontânea, uma educação que não se utiliza da imposição como método de ensino, tão pouco acredita na necessidade de vigiar as ações dos indivíduos para recompensá-los ou puni-los.

Para alcançar a meta de formar homens livres, o ensino deveria respeitar as particularidades de cada estudante. As matérias deveriam ser ministradas sem prazos, nem programas determinados, a fim de permitir, a cada um, aprender o que lhe fosse possível, de acordo com sua capacidade intelectual (JOMINI, 1990, p. 108).

Na relação pedagógica, os libertários negavam a autoridade do professor, negavam o constante controle sobre o aluno exercido através das provas e exames, das inspeções, dos julgamentos, enfim, dos diversos mecanismos disciplinares. Rituais escolares que só serviam para causar medo, não levando a lugar algum, não comprovando absolutamente nada, nem mesmo as capacidades. Educar tinha um significado bem mais completo, mais humano do que essas convenções. Assim, os anarquistas não procuravam submeter os alunos à esses rituais, pois acreditavam que estes só levariam à competitividade.

Ferrer expressou sua posição em relação à avaliação, a partir de sua prática na Escola Moderna de Barcelona: *“Em la Escuela Moderna no habia premios ni castigos, ni exámenes em que hubiera alumnos ensorbecidos con la nota ‘sobresaliente’ [...] ni infelices que sufrieram el oprobio de verse depreciados por incapaces [...]”* (FERRER *apud* JOMINI, p. 114).

Na escola Moderna de Barcelona, não havia a utilização dos exames que, segundo Ferrer, poderiam causar até mesmo “doenças de fundo nervoso, dada a tensão a que eram submetidas as crianças” (IBIDEM, p. 14).

Bakunin exerceu profunda influência sobre a pedagogia libertária, vendo na educação (formal e informal) uma poderosa arma contra as injustiças sociais. Para ele, a liberdade só poderia ser conseguida através da própria liberdade, num longo processo educativo através do qual a criança seria despertada para que na vida adulta pudesse se rebelar contra a submissão e a resignação.

O princípio de autoridade constitui na educação das crianças o ponto de partida natural: é legítimo e necessário quando se aplica a crianças de tenra idade num momento em que a sua inteligência não está de nenhum modo desenvolvida. Porém na medida em que o seu desenvolvimento total, e por conseguinte o de sua educação, implique a gradativa negação do ponto de partida essa autoridade deve desaparecer, dando à criança uma crescente liberdade (BAKUNIN *apud* MORIYÓN, 1989, p. 17-18).

Uma educação para a liberdade não significa de modo algum uma educação permissiva, mas a preocupação com o desenvolvimento da autonomia, para que o aluno seja responsável por seus atos.

Uma das defesas importantes do pensamento e da prática pedagógica dos anarquistas está na educação integral. A educação integral não tem a ver com a memorização excessiva de conteúdos escolares, muitas vezes não significativos para o aluno, mas um desenvolvimento de todas as suas faculdades: inteligência, saúde e vitalidade, solidariedade para com os outros, na tentativa de romper com uma educação baseada na acumulação de conhecimentos abstratos, excessivamente livresca.

A racionalidade foi aceita pelos anarquistas no século XIX, como uma forma de luta contra os dogmas religiosos da igreja. A educação passa, sob a influência inicialmente do Renascimento, e depois do Iluminismo a ser pautada na razão. O Racionalismo penetra a história das sociedades ocidentais de uma maneira muito forte e o princípio da razão influência também o anarquismo, que chegou a confiar na capacidade de alcançar mudanças sociais através da educação e difusão da ciência.

Essa atenção à educação, ou num sentido muito geral, à divulgação científica, não os afastava por um só momento do interesse central de um movimento operário que lutava pela emancipação da humanidade, abolindo a exploração própria do sistema capitalista e da pressão do Estado (MORIYÓN, 1989, p. 15).

Também na época contemporânea a razão continua sendo fortemente defendida nas sociedades ocidentais. Essa é uma “marca” herdada dos tempos da ilustração. A Revolução Francesa trouxe uma ruptura com um modo de pensar baseado em crenças e valores religiosos. “Liberdade”, “igualdade” e “fraternidade” são ideais de ilustrados e revolucionários que passaram a atuar a partir dos séculos XIX e XX, porém uma liberdade altamente questionável.

Os anarquistas foram aqueles que, dentre as correntes socialistas, mantiveram com grande força algumas das idéias dos revolucionários e ilustrados e isso foi visível no campo da educação:

Há no fundo uma mesma confiança na razão para transformar a sociedade humana, vencendo os preconceitos criados pela ignorância, pela superstição e por uma educação posta a serviço das classes dominantes para manter submissa toda a população (IBIDEM, p. 14).

Em textos de autores anarquistas (principalmente os clássicos), percebe-se a defesa e a fé inabalável na ciência, e às vezes, de maneira “acrítica”, idéias positivistas são defendidas. No entanto, apesar disso, pretendiam através de seus métodos de ensino à formação de homens instruídos, livres e solidários. Acreditavam que através do uso da razão fosse possível combater dogmas religiosos e a opressão dos mecanismos coercitivos estatais. Para eles, a educação oferecida por religiosos, como também àquela proporcionada pelo Estado, através das escolas públicas, condicionava as ações livres e espontâneas. Seus programas “inflexíveis” e seu culto à autoridade do professor, levavam os alunos a viverem situações constrangedoras por terem que submeter-se à ordem estabelecida.

As escolas anarquistas eram lugares onde se aplicava a autogestão. Pais, alunos e toda a comunidade educativa deveriam colaborar, como pudessem, para mantê-las financeiramente. Muitas vezes, as contribuições aconteciam na forma de donativos como prendas para as festas escolares:

A cobrança de mensalidades, e o apelo à ajuda financeira da comunidade, estavam em consonância com o pensamento libertário. A não gratuidade dos cursos oferecidos advinham certamente, da necessidade em obter dinheiro para a manutenção das escolas, sem o auxílio do Estado. O recurso dos cofres públicos constituiria uma heresia para os anarquistas. Por outro lado, as taxas cobradas não poderiam ser muito altas, de maneira a possibilitar o acesso aos trabalhadores e seus filhos. Assim, os problemas financeiros eram resolvidos pelo envolvimento das crianças, dos pais, e dos simpatizantes na manutenção das escolas (JOMINI, 1990, p. 105-106).

Em síntese, Jomini (p. 122), destaca algumas das práticas consideradas como fundamentais na educação libertária:

- a) o conhecimento da História dos oprimidos (como a recuperação das lutas dos despossuídos);
- b) o contato com explicações científicas sobre a natureza (considerando-se que a religião escraviza os homens, enquanto a ciência poderia libertá-los);

- c) o respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno;
- d) a não utilização de provas ou exames (contra a competição e a classificação).

As experiências educacionais anarquistas foram numerosas, desde o final do século XIX ao início do século XX, tanto no âmbito do ensino formal (com as escolas e Universidades livres), como no ensino não formal (através da imprensa e conferências).

São exemplos significativos as experiências de Paul Robin, Sebastián Faure e Francisco Ferrer, os primeiros a iniciarem um projeto educativo, criando possibilidades para que outros pudessem seguir um trabalho de iniciativa e fundamentação libertária.

Paul Robin dedicou-se à prática de um ensino não convencional, de 1880 a 1894, organizando o orfanato de Cempuis. Suportou denúncias e críticas constantes por se utilizar de um método considerado avançado para a época, devido a liberdade concedida às crianças e ao modo como conduzia todo o trabalho, um ensino não dogmático e antiautoritário, com base no método racionalista. Ele mesmo definiu o que entendia por educação integral: “[...] o direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais” (ROBIN *apud* MORIYÓN, p. 88).

Robin acreditava, que sob o regime universitário formaram-se inúmeros “especialistas”, indivíduos que na verdade possuem um conhecimento muito restrito de um determinado campo de trabalho.

Se a educação de cada homem tivesse por base não uma porção restrita dos conhecimentos humanos, mas a sua totalidade, veríamos desaparecer as funestas divergências sobre os grandes problemas de princípio, que atrasam de forma considerável o progresso da humanidade (ROBIN *apud* MORIYÓN, p. 90).

Sebastián Faure dedicou anos de sua vida à escola “*La Ruche*” (A Colméia), de 1904 até 1917, numa iniciativa livre e própria, mostrando ser possível um ensino antiautoritário.

Era uma escola situada no campo, que mantinha, aproximadamente, quarenta crianças de ambos os sexos, em regime regular. Nela, não havia classificações, castigos ou recompensas. A educação ocorria através de passeios ao ar livre, esportes, e estudo racional que envolvia a observação, discussão e espírito crítico.

O que se pretendia, segundo Faure, era formar seres completos, que possuíssem um conhecimento geral e uma preparação profissional que lhes permitisse trabalhar para satisfazer suas necessidades. Isso ocorria através das oficinas, com serviços de carpintaria, forja, costura e encadernação. “A Colméia” prestava serviços à comunidade, e conseguia recursos financeiros para sua manutenção, pois não havia a cobrança de mensalidade escolar, embora fossem aceitas colaborações espontâneas de quem oferecesse ajuda.

Francisco Ferrer empreendeu uma experiência pedagógica que muitos não consideraram libertária, a Escola Moderna de Barcelona, mas que de toda forma, contribuiu muitíssimo para a divulgação de um ensino anti-autoritário. Defendia uma escola leiga, racionalista, que se utilizasse da ciência como uma forma de acabar com a intolerável autoridade religiosa da igreja sobre os indivíduos. O que se pretendia, na verdade, era libertar os indivíduos de todos os preconceitos e dogmatismo que os dominassem, impossibilitando sua autonomia.

Moriyón (p. 20), explica os motivos que levaram Ferrer a adotar essa postura frente à educação:

Era muito importante para Ferrer, numa Catalunha em que a escola era dominada pela Igreja, lutar contra o dogmatismo clerical e difundir o livre espírito científico. Por isso mesmo ele acentuava o caráter diretamente liberador de um ensino científico, com expressões que devem ser entendidas no bojo desse ambiente positivista do século XIX.

Ferrer acreditava que o sistema de notas para a avaliação representava as injustiças, as desigualdades. Para ele, os exames, os castigos ou os prêmios e quaisquer que fossem os mecanismos de controle, deveriam deixar de existir na educação escolar, pois eram instrumentos prejudiciais à formação dos indivíduos.

No final do século XIX e início do século XX imigrantes de diversos países da Europa como Portugal, Itália, Espanha, vieram ao Brasil e empreenderam lutas diversas, sob o ideal anarquista.

Propostas educacionais como as de Paul Robin, Sebastian Faure e Francisco Ferrer passaram a ser difundidas através da Imprensa libertária. Vários livros foram publicados e serviram para a divulgação dessa pedagogia.

A maioria desses imigrantes mal sabia ler. Crianças, jovens e adultos que necessitavam do trabalho para sobreviverem, sofriam com a exploração própria de uma época onde não haviam leis trabalhistas.

Foi assim que surgiu a necessidade de fundar escolas, Universidades e comunidades anárquicas, em várias cidades brasileiras, assim como ocorria em outras partes do mundo, para que todos fossem instruídos e tivessem possibilidades para se rebelarem contra o sistema social e pudessem também ler os jornais que a imprensa revolucionária da época fazia circular.

As iniciativas libertárias no Brasil foram bastante numerosas, porém, as campanhas clericais contra esse pensamento acabaram sendo ouvidas pelas autoridades que fecharam as portas de diversas escolas, por propagarem idéias anárquicas e implantarem o regime comunista (como pensavam), ferindo assim, a organização política do país.

Mas a educação escolar não foi a única maneira de difusão desse pensamento livre e não-autoritário, outros meios foram utilizados para sua propagação. Assim, o anarquismo publicou:

[...] cerca de uma centena de jornais e revistas, fundou e sustentou editoras, serviço de livraria, fez funcionar Centros de Cultura Libertária (dando ali cursos e conferências semanalmente), grupos de teatro social (realizou centenas de espetáculos), criou escolas racionalistas alfabetizadoras e profissionalizantes - que muito produziram com os míseros recursos dos trabalhadores da época - formou excelentes oradores, conferencistas, professores, jornalistas, escritores [...] (IBIDEM p. 203).

O movimento anarquista do Brasil, através de suas iniciativas, introduziu também questões sociais:

[...]; foram dos primeiros a manifestar-se contra o serviço militar obrigatório [...]. Bateram-se também contra a guerra [...], pelo seguro de acidentes no trabalho (este só foi implantado depois dos protestos), começaram a propagar a alimentação vegetariana, 'a procriação consciente', os 'Direitos Humanos', o descanso semanal reivindicaram a redução das horas de trabalho de 14 e 16 para 8, o pagamento de salários em dias certos,

conquistaram pela greve as 'Feiras Livres', nos anos de 1916/17, para vender alimentos de primeira necessidade diretamente (sem impostos) do produtor ao consumidor e outras melhorias que os governos acabaram transformando em leis (IBIDEM, p. 203-204).

Muitas foram as experiências educacionais anarquistas, como também foram muitas as iniciativas para tornar mais digna a vida dos trabalhadores, porém, neste trabalho de pesquisa não se teve a pretensão de apresentá-las. O que se procurou apenas, foi mostrar de que maneira atuaram, quais os seus principais métodos, que dificuldades enfrentaram para tornar possível esse diferente pensamento em relação à educação.

2.2 O PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT

“[...] tentar desvendar a origem e as razões de ser dessa discursividade quantitativamente profusa e qualitativamente especular [...]” (BELTRÃO, 1992, p. 28).

2.2.1 Trajetória e focos de análise

Michel Foucault tem exercido profunda influência sobre diversos domínios da teoria social, incluindo também a educação. Seu pensamento é, sem dúvida alguma, bastante diferente em relação aos outros, clássicos ou contemporâneos, que habitualmente circulam livremente e são lidos nas instituições de ensino superior. Isso tem a ver, segundo Pey (1995), com o fato de suas idéias terem passado até despercebidas por muitos, certamente, por não fazer parte da maioria dos discursos que influenciaram os educadores brasileiros por volta dos anos 80. Suas idéias são instigantes, sedutoras e, ao mesmo tempo, perturbadoras, por possibilitarem que se desmanchem as palavras e as coisas instituídas a partir do uso de seu mais importante instrumento de pesquisa – a arqueologia – permitindo que

se construam concepções, e práticas sociais diferentes daquelas até então pensadas.

Conforme Pey (1995, p. 12), Foucault não descobriu repentinamente uma maneira diferente de olhar as coisas, “esse jeito de olhar foi se construindo” ao longo de suas pesquisas. E suas pesquisas continuaram até sua morte em junho de 1984, tendo ele escrito diversas obras, que marcaram os caminhos percorridos por ele em suas incansáveis buscas, em seu incessante desejo de mostrar que os discursos, isto é, os enunciados que se apresentaram nos diversos campos do conhecimento, como na história natural, na biologia, na economia política, enfim, todos aqueles que se constituíram ao longo da história, não sejam talvez “os únicos possíveis nem os melhores”. E é através dessa análise discursiva que Foucault (1992, p.11-12) conduziu todo seu trabalho, expressando em **As palavras e as coisas** o que pretendia encontrar:

[...] a partir de que foram possíveis conhecimentos e teorias; segundo qual espaço de ordem se constitui o saber; na base de qual a priori histórico e no elemento de qual positividade puderam aparecer as idéias, constituir-se ciências, refletir-se experiências em filosofias, formar-se racionalidades [...] Não se tratará, portanto, de conhecimentos descritos no seu progresso em direção a uma objetividade na qual nossa ciência de hoje pudesse enfim se reconhecer; o que se quer trazer à luz é o campo epistemológico, a *épistémè* onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente a seu valor racional ou as suas formas objetivas, enraízam sua positividade e, manifestam assim uma história que não é a de sua perfeição crescente, mas, antes, a de suas condições de possibilidade; [...] o que deve aparecer são, no espaço do saber, as configurações que deram lugar às formas diversas do conhecimento empírico. Mais que de uma história no sentido tradicional da palavra, trata-se de uma ‘arqueologia’.

Conforme Pey (Ibidem, p. 20), depois de um certo período de sua vida (em meados dos anos 50), Foucault passou a ser fortemente influenciado pelo pensamento de Nietzsche, rompendo com muitas das leituras que havia feito anteriormente de autores considerados clássicos: “Até então, Foucault lia, como os intelectuais da época, Hegel, Marx, Heidegger e também outros autores” (IBIDEM, p. 20).

E a partir de Nietzsche, ainda outros o influenciaram:

E é através das leituras de Nietzsche que ele é convidado a ler autores que pouco se lia e pouco se estudava na França. Esses autores – Bataille, Blanchot, Artaud – não passavam pela academia francesa, como elementos hegemonicamente aceitos (IBIDEM, p. 20).

Dentre as obras escritas por Foucault, algumas merecem maior destaque neste estudo: **História da loucura, Nascimento da Clínica, As palavras e as Coisas, Vigiar e Punir, Microfísica do Poder** (traduzido e organizado por Roberto Machado), **Arqueologia do Saber** e **História da Sexualidade**.

Em **História da loucura, O nascimento da clínica** e **Vigiar e punir**, Foucault, de acordo com BARRET-KRIEGER (1994 *apud* SILVA, p. 13):

Não coletou lamentos de pacientes, nem captou as confissões de prisioneiros ou tentou surpreender os loucos em suas tarefas; ele estudou os mecanismos da cura e os mecanismos da punição. Ele se voltou para as instituições, ele se baseou em seus edifícios e em seus equipamentos, ele investigou suas doutrinas e disciplinas, ele enumerou e catalogou suas práticas e mostrou suas tecnologias [...] ele preferiu estudar o confinamento, compreender o aprisionamento e analisar a instituição da assistência social.

Com **História da loucura**, especialmente, Foucault iniciou um tipo de análise que desde o princípio denominou de **arqueologia**.

“Se pode ser considerada um método, a arqueologia caracteriza-se pela variação constante de seus princípios pela permanente redefinição de seus objetivos, pela mudança no sistema de argumentação que a legitima ou justifica” (MACHADO, 1981, p. 57).

E é assim que o próprio Foucault (1995, p. 160) define a **arqueologia**:

[...] a arqueologia não procura reconstituir o que não pôde ser pensado, desejado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiam o discurso; [...] Não é nada além e nada diferente de uma reescrita: isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto.

Em **História da Loucura**, Foucault teve como objetivo “estabelecer as condições históricas de possibilidades dos discursos e das práticas que dizem respeito ao louco considerado como doente mental”. Sem dúvida esse livro veio a

revolucionar aquilo que se acredita sobre psiquiatria. “Desmascara as imagens que dão à psiquiatria o mérito de ter possibilitado à loucura ser finalmente reconhecida e tratada segundo sua verdade [...]” (MACHADO, 1982, p. 58).

Na época do Renascimento, conforme Machado (1982, p. 59), o louco não era confinado em hospitais ou prisões, “ele vivia solto”, “era um errante” e o que interessava a Foucault não era o conhecimento da realidade do louco, mas “analisar uma inquietação própria da época: o aparecimento do louco no âmago da questão da verdade e da razão, como ameaça, irrisão, ilusão”.

O louco era considerado um desrazoado, que possuía defeitos como condutas desavisadas, fraqueza, que falava de coisas não aceitas como verdadeiras, de acordo com a moral da época. E até essa fase da história, o louco convivía socialmente com outros, ainda não vivia na clausura, no confinamento.

Conforme Pey (1995, p. 22), Foucault descobriu que o século XVII marcou um grande acontecimento – o **confinamento** de diversos tipos de indivíduos considerados também como loucos: “os magos, os sádicos, os sadomasoquistas, os libertinos, essa gente diferenciada”.

Após o século XVII, um novo acontecimento se deu em relação à loucura, “o louco, o sujeito despossuído da razão, ele é como que extraído daqueles outros, dos mendigos, dos pobres, dos libertinos. Ele passa a ser confinado não mais no Hospital Geral, ele passa a ser asilado” (IBIDEM, p. 23).

Esse confinamento específico reservado ao louco é o asilo, um lugar especial, não para pessoas como os mendigos, por exemplo, e isso fez com que alguns saberes fossem produzidos sobre a loucura, surgindo assim, a Psiquiatria:

Saberes que são extraídos do louco, e que passam a fazer parte de um corpo de conhecimento que é a psiquiatria, e de um corpo de especialidade, que é a especialidade ‘psiquiatra’. “E aí, tendo esses elementos, é que vai acontecer uma outra ruptura radical. O indivíduo deixa de ser asilado, louco, despossuído de razão e passa a ser ‘doente mental’ (IBIDEM, p. 23).

Essa temática utilizada por Foucault em toda a trajetória de suas pesquisas permeou seu pensamento, seu modo de ver e interpretar as formas discursivas. Ele acabou percebendo que a legitimação e a constituição dos discursos (enunciados) considerados como verdades científicas, a sucessão desses processos de

subjugação do homem (do louco, do preso, do aluno, do trabalhador) acontecia de uma forma não regular, mas de acordo com necessidades de cada época.

A obra **A Arqueologia do Saber** foi um importante empreendimento que teve início em **História da Loucura, Nascimento da Clínica, e As Palavras e as Coisas**, onde Foucault exprime a necessidade de retorno, por considerar ter mostrado de maneira muito imperfeita e incompleta ainda, o significado da palavra **arqueologia**, o sentido dado por ele ao termo.

Sua pretensão nessas pesquisas era, na verdade, a descrição dos discursos, dos enunciados que através do tempo tornaram-se conhecimentos como a medicina, a economia política, a biologia. Sua intenção era mostrar como esses conjuntos discursivos formaram-se ao longo do tempo e puderam constituir-se em discursos com pretensões de cientificidade. Ele pretendia ao mesmo tempo, libertar-se da noção de continuidade na análise histórica, empregando conceitos como descontinuidade e ruptura.

O primeiro Volume de História da Sexualidade - **A Vontade de Saber** - segundo Machado (1993-p. 10), marcou o momento em que Foucault iniciou suas análises sobre a questão do poder e sua visão apresentava-se completamente diferente de muitos outros nomes conhecidos academicamente.

[...] suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência [...]. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação.

O que para Foucault mostrou-se evidente em relação ao poder, a partir dos resultados de suas pesquisas “[...] é a existência de formas de exercício do poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive a sua sustentação e atuação eficaz” (IBIDEM, p. XI).

Foucault considerou em **Microfísica do poder** o fato de que os poderes se exercem em níveis variados e que eles podem integrar-se ou não ao Estado. Nem o controle, nem a destruição do aparelho do Estado, como muitas vezes se pensa, é suficiente para fazer desaparecer ou para transformar, a rede de poder que impera em uma sociedade. As diversas instituições sociais se formaram utilizando técnicas de dominação seculares.

Em **Vigiar e Punir**, Foucault estudou os mecanismos de punição, investigando os processos e as diversas tecnologias que se formaram a partir da era clássica até a contemporânea, analisando instituições sociais como os quartéis, as prisões, os hospitais, as fábricas e as escolas.

2.2.2 A invenção da disciplina – o aperfeiçoamento das técnicas disciplinares

Houve, na época clássica, entre os séculos XVII e XVIII, segundo Foucault (1987, p. 125-126), o grande interesse ou a invenção do corpo como objeto e alvo do poder. O corpo passou então a ser “manipulado”, “modelado”, “treinado”, poderia ser capaz de “obedecer”, “responder” seguindo os esquemas de docilidade.

É óbvio que antes dessa época, em todas as sociedades ocidentais, já haviam imposições, e limitações contra o corpo, mas não na mesma forma de dominação. Diferentes, por exemplo, da escravidão que se apropriava; da “domesticidade” que era constante; “da vassalagem”, que realizava a submissão pelo trabalho, onde se buscava o autodomínio.

Esse momento na história das disciplinas cria a política das “coerções”, com o controle sobre o corpo, “de seus gestos, de seus comportamentos”. Nasce, assim, uma “anatomia política”, que é uma espécie de “mecânica do poder”, nas palavras de Foucault, fabricando corpos submissos e dóceis.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade – utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (IBIDEM, p. 126).

E prosseguindo em sua análise sobre esses processos disciplinares múltiplos que acabaram sendo utilizados em todos os sistemas sociais, Foucault (p. 127) expõe, que cada um deles surgiu para atender a política de um determinado momento histórico:

A invenção dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apóiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos, reestruturaram a organização militar. Circularam às vezes muito rápido de um ponto a outro (entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus); às vezes lentamente e de maneira mais discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas). [...] impuseram-se para responder a exigências de conjuntura [...].

E sob a influência do século das luzes, os regulamentos se aprimoram:

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas de vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. É uma História do Detalhe no século XVIII, colocada sob o signo de Jean-Baptiste de La Salle, esbarrando em Leibniz e Button, passando por Frederico II, atravessando a pedagogia, a medicina, a tática militar, a economia, deveria chegar ao homem [...] no fim do século (IBIDEM, p. 129).

Foucault refere-se ao grande livro do **Homem-máquina**, cujas primeiras páginas foram escritas por Descartes versando sobre anátomo-metafísica; a segunda parte, continuada por médicos e filósofos, tratava sobre assuntos técnico-políticos, destinada a regimentar a vida social para o controle de toda a população, com regulamentos militares, escolares, hospitalares e os processos empíricos para o controle do corpo.

O controle dos homens prossegue e evolui através da era clássica, com a constituição histórica das Ciências Humanas na Modernidade:

“[...] todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados. E desses esmiuçamentos, sem dúvida, nasceu o humanismo moderno” (IBIDEM, p. 130).

Compreender a gênese das táticas disciplinares é algo que Foucault desejava. E a história da sociedade disciplinar pode trazer à tona o processo de escolarização, com suas observações e punições constantes sobre atitudes consideradas indesejáveis ao funcionamento da ordem. Uma ordem que cala,

reprime, reduz, constrange, aprisiona [...]. São tantas as coisas que poderiam ser ditas sobre e contra esse “aparato”, a partir de uma análise foucaultiana e até libertária, nesse aspecto. Algumas questões poderiam servir para se pensar sobre os discursos de cada momento histórico: Em que aspectos as práticas escolares da época contemporânea têm sido diferentes da época clássica? Talvez, tão só, seus discursos tenham sido modificados, os castigos físicos (só aparentemente) não mais existem, pelo menos da forma que existiam até os Jesuítas, na chamada pedagogia tradicional de cunho religioso. No entanto, formas aperfeiçoadas, táticas e estratégias de dominação persistem, mesmo que sutilmente, na própria arquitetura das instituições de ensino, com suas salas, carteiras enfileiradas, sirenes para entrada e saída, pouquíssimo tempo para o descanso (recreação); além das metodologias adotadas em sala de aula, nelas, ainda a exigência do silêncio, do disciplinamento, do respeito às hierarquias, às provas, às competições, às honrarias, à inspeção. O que mudou afinal? Parece, apenas, que as técnicas, engenhosamente, permitem agora que se pense, ou acredite que as práticas da era clássica foram sepultadas. Porém, no mais, tudo continua essencialmente o mesmo. Uma nova “microfísica do poder”, diria Foucault (1987, p. 128):

Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles, entretanto, que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea.

A disciplina, de acordo com Foucault (1987, p. 130), distribui os indivíduos no espaço, utilizando para isso diversas técnicas:

A **cerca** que serviria para o “encarceramento”, num local “fechado em si mesmo”.

Assim, nos colégios aparece o modelo do convento e internato como o regime de educação que se mostrou mais freqüente.

A **clausura**, nos aparelhos disciplinares não foi a forma mais freqüente (serviu mais aos conventos), evitando-se com ela, a formação de grupos; sendo possível analisar as atitudes fugidias e o desaparecimento dos indivíduos.

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar [...] (p. 131).

As **localizações funcionais** codificam um espaço na própria arquitetura das instituições disciplinares. Os lugares determinados vão servir não só para facilitar a vigilância, mas evitar “as comunicações perigosas”.

A **posição na fila** define os lugares que cada um ocupa numa classificação. Significa “a arte de dispor em filas”. Prática que ainda hoje permanece nos sistemas de ensino.

Nos colégios jesuítas, a **classe** possuía uma organização diferente daquela que segue no século das luzes. Poderiam conter, às vezes, duzentos a trezentos alunos, divididos em grupos de dez liderados por um “decurião”, que deveriam seguir o modelo romano na forma de guerra e rivalidade, pelo confronto entre os exércitos.

Até o império, a forma de organização escolar adotada seguia o modelo romano, sendo o seu regime militar considerado o ideal da disciplina. No século das luzes, o espaço escolar sofre algumas inovações:

[...] a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios [...] alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas, umas ideais, que marcam uma hierarquia de saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou deméritos (IBIDEM, p. 134).

Uma das grandes inovações ocorridas no ensino elementar foi a **seriação**. Diferenciando-se do regime tradicional no qual o professor trabalhava com cada aluno individualmente. Esse novo tipo de organização fez surgir, segundo FOUCAULT (Ibidem, p. 134-135):

Uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. [...] a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas e saídas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente 'classificador' do professor. A invenção da disciplina foi uma tática engenhosa capaz de fazer com que aqueles que fugissem às normas, aos comportamentos aceitos como desejáveis, se transformassem em "multiplicidades organizadas. Era preciso inspecionar os homens, constatar sua presença e sua ausência, e constituir um registro geral e permanente [...] (IBIDEM, p. 135).

O século XVIII instituiu as organizações disciplinares, com o objetivo de "impor uma ordem", tanto funcional quanto hierárquica. A disciplina é, segundo Foucault (p. 136), "a base para uma microfísica de um poder [...] 'celular'".

As atividades em uma classe nas comunidades monásticas eram controladas através do **horário**, e esse modelo difundiu-se rapidamente pelos colégios, oficinas e hospitais:

"Durante séculos, as ordens religiosas foram mestras da disciplina: eram os especialistas do tempo, grandes técnicos do ritmo e das atividades regulares" (IBIDEM, p. 137).

No final do século XVIII, outra forma de ajustar a precisão das atividades foi concebida - **o programa** - "ele realiza a elaboração do próprio ato; controla do interior seu desenrolar e suas fases" (IBIDEM, p. 138).

Os **programas**, amarras que aprisionam ainda hoje, definiam uma espécie, conforme Foucault, de esquema anátomo-cronológico do comportamento:

"[...] para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder" (IBIDEM, p. 138).

Para aqueles que buscavam a perfeição disciplinar, as técnicas de sujeição eram imprescindíveis. Um corpo deveria ser disciplinado nos mínimos detalhes: na forma de sentar-se, na caligrafia, na maneira de falar, na rapidez do raciocínio, tudo deveria ser eficiente, ninguém deveria ficar ocioso, como se houvesse uma perfeição a ser alcançada.

[...] essa regulamentação do tempo, da ação que foi tão importante no exército e que devia sê-lo para toda a tecnologia da atividade humana: [...] o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos, impunham a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como virtude (Ibidem, p. 146).

Os mais variados processos disciplinares tinham e sempre tiveram o objetivo de resolver o problema da organização e da multiplicidade dos indivíduos. Era preciso que se tornassem “dóceis” submetendo-se às diversas operações e coerções.

A época clássica desenvolveu um tipo de aprendizagem que se baseava na dependência total de um aluno sob a tutela de um mestre, que deveria repassar seu saber ao discípulo.

A partir do início do século XIX as técnicas disciplinares se aprimoram e o tempo passa a ser contado “por quartos de hora, minutos e segundos” nas escolas elementares.

Aos poucos um novo modelo passa a ser incorporado, com uma organização educativa diferenciada da antiga.

Duas horas por dia, menos aos domingos e festas, os alunos se reúnem na escola. É feita a chamada segundo uma lista afixada à parede; anotam-se as ausências num registro. A escola é dividida em três classes [...]. Regularmente, os alunos fazem deveres individuais; cada um desses exercícios, marcando com o nome do autor e a data da execução, é depositado nas mãos do professor; os melhores são recompensados; reunidos no fim do ano e comparados entre eles, permitem estabelecer os progressos, o valor atual, o lugar relativo de cada aluno; determinam-se então os que podem passar para a classe superior. Um livro geral mantido pelos professores e seus adjuntos deve registrar dia por dia o comportamento dos alunos e tudo o que se passa na escola; é periodicamente submetido a um inspetor (IBIDEM, p. 142).

Através da disciplina que programa e analisa os indivíduos, conforme o modelo de organização militar é possível, segundo Foucault, perceber com clareza quatro processos fundamentais: a divisão da duração dos exercícios em etapas sucessivas e seqüenciais; a organização dessas seqüências conforme sua complexidade; a finalização dos exercícios com provas, que deveriam indicar se o indivíduo atingiu o nível desejado, garantindo sua aprendizagem e diferenciando as

capacidades de cada um; o estabelecimento de séries sucessivas, prescrevendo a cada um, de acordo com seu nível.

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica [...] organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries. O tempo 'iniciático' da formação tradicional (tempo global, controlado só pelo mestre, sancionado por uma única prova) foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas. Formam-se toda uma pedagogia analítica, muito minuciosa (decompõe até os mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquiza no maior número possível de graus cada fase do progresso) [...] (IBIDEM, p. 144).

Todas essas invenções permitiram um controle detalhado dos indivíduos para uma "necessária" intervenção na forma de correções, castigos ou até eliminação.

Foucault percebeu nesses procedimentos disciplinares uma certa "linearidade", uma "evolução" que também se deu nas técnicas administrativas e econômicas de controle - um "progresso". Essas invenções foram se aprimorando ao longo do tempo, uma "macro e microfísica do poder".

Na gênese dos procedimentos disciplinares dos exércitos, dos colégios aparece um procedimento novo - o "exercício"- técnica que impõe tarefas repetitivas e graduais controladas pela observação:

"Antes de tomar essa forma estritamente disciplinar, o exercício teve uma longa história: é encontrado nas práticas militares, religiosas, universitárias - as vezes ritual de iniciação, cerimônia preparatória, ensaio teatral, prova" (IBIDEM, p. 146).

Conforme Foucault, no método Lancaster criado no começo do século XIX (a chamada escola mútua), aos alunos mais velhos cabia a fiscalização dos mais novos, havendo desse modo, a ocupação de todos, que permanentemente eram utilizados no processo de ensino.

Nas escolas cristãs importava, de acordo com as técnicas adotadas, o máximo silêncio dos alunos frente ao mestre, um silêncio que só deveria ser interrompido por sinais como sinos, gestos, ou um simples olhar do professor.

Na verdade, todas essas táticas disciplinares seguem o modelo militar e foram incorporadas, gradativamente, por diversos segmentos sociais:

A era clássica viu nascer a grande estratégia política e militar segundo a qual as nações defrontam suas forças econômicas e demográficas; mas viu nascer também a minuciosa tática militar e política pela qual se exerce nos Estados o controle dos corpos e das forças individuais” (IBIDEM, p. 151).

Assim, as coerções constantes, os treinamentos, a docilidade. Esse “Estado”, segundo Foucault, foi articulado, preparado, idealizado por “juristas”, “soldados”, “conselheiros”, “oficiais”, “homens de lei”- **os técnicos da disciplina.**

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo, é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve à privações ligeiras e às pequenas humilhações. Trata-se, ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar [...] que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1987, p. 159-160).

Tendo como objeto de estudo as técnicas de disciplinamento tanto de educadores quanto de alunos, a Didática é obviamente uma disciplina que busca e acredita na perfeição pedagógica. Essa crença, na existência de uma verdade a ser perseguida torna a prática educativa repressora, na medida em que, se aprimoram os mecanismos de controle, onde tudo passa a estar contido dentro de um ideal a ser atingido. Todo aquele que fugir desse modelo castrador recebe, mesmo que sutilmente, algum tipo de punição. Essa punição pode se dar através de pequenas humilhações, da indiferença, ou de outras formas.

Para Foucault (Ibidem, p. 160),

[...] a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal. O que pertence a penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios.

Os estatutos que definem os programas de ensino a serem cumpridos pelas instituições, conformam todos num mesmo molde. A velha herança do presídio, explicitada por leis, programas, regulamentos.

Quando uma criança entra na idade escolar, ela inicia todo um processo de adestramento para a docilidade e utilidade social através da educação recebida nas instituições de ensino oficiais. Durante vários anos ela é moldada para que se adéque aos novos padrões, exigindo-se dela o desenvolvimento de diversas habilidades. Nem mesmo na vida adulta, quando esse indivíduo, supostamente atinge a maturidade, torna-se livre, senhor de seus atos. As regras continuam e os padrões preestabelecidos fazem parte de cada nova aprendizagem. A regulamentação obriga homogeneidade, mas ao mesmo tempo, possibilita que se perceba os desvios de conduta, que se fixem as especialidades, tornando as pessoas úteis ao sistema.

Nos rituais escolares o exame tem estado presente desde a era clássica, com o sistema de notas e de classificação: “[...] a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu cumprimento a operação do ensino” (IBIDEM, p. 166).

Nesse cerimonial de objetivação do humano, que o poder disciplinar criou, o exame passa a ser um mecanismo perfeito para a sujeição e a dominação dos indivíduos.

O exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia. [...] a era da escola ‘examinatória’ marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência (IBIDEM, p. 166).

Desse modo, o exame é uma forma de exercício do poder que sujeita os indivíduos permanentemente, e sem limites, busca a sua objetivação.

Nos estabelecimentos de ensino, para um melhor controle da caracterização de cada indivíduo, seu nível, sua capacidade intelectual, seu mérito, tornou-se necessário o aprimoramento das técnicas, com o uso de um documentário minucioso de cada caso.

Seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas. [...]. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. Um 'poder de escrita' é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina (IBIDEM, p. 168).

Ao longo do tempo a escrita disciplinar teve inovações, permitindo a organização de documentos classificatórios, formando-se categorias de análise para o estabelecimento de médias e normas em geral a serem cumpridas.

Foucault, finalmente levanta a questão tão polêmica que talvez tenha despertado ira de muitos sobre ele: “é possível uma ciência do indivíduo, e legítima?”

No final do século XVIII o homem foi colocado como centro no campo do saber, iniciando-se um processo na formação geral do “discurso científico”.

E Foucault responde: “O nascimento das ciências do homem? Aparentemente ele deve ser procurado nesses arquivos de pouca glória onde foi elaborado o jogo moderno das coerções sobre os corpos, os gestos, os comportamentos” (IBIDEM, p. 170).

O exame faz parte, então, das formas de individualização. Com ele, todas as ciências procuram a objetivação dos sujeitos, num histórico processo regulador. No momento em que as ciências humanas tornam-se possíveis, novas tecnologias do poder foram colocadas em prática, formando-se, assim, a sociedade disciplinar. Para Foucault, essas considerações, embora pareçam óbvias, mostram uma realidade que tem sido mascarada.

“O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação 'ideológica' da sociedade; mas também é uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a 'disciplina'” (IBIDEM, p. 172).

E Foucault adverte, no sentido de questionamento desse poderio: Devemos realmente conceder tanto poder a essas astúcias da disciplina? Acaso não lhes concedemos muita atenção?

2.3 O DISCURSO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE DIDÁTICA

O discurso sobre o pedagógico são “as falas autorizadas” de alguns educadores. São as “verdades Científicas” produzidas nas Universidades e órgãos de pesquisa, consumidos e difundidos nas escolas em geral através da formação de educadores na difusão de seus enunciados nos diversos cursos de licenciatura, de extensão e pós-graduação. Neste âmbito é que a Didática propaga seus preceitos, enunciados diferentes, conforme seus autores, mas formalmente e comumente aceitos como verdadeiros.

Segundo Ghiraldelli Jr. (1986, p. 137), a Didática nasceu na Idade Moderna, com Comênio:

A didática nasceu para a sociedade moderna na transição do século XVI para XVII. Tal época representou, na verdade, o palco de atuação da burguesia enquanto classe emergente. É o período das monarquias absolutistas, da formação dos Estados nacionais, do fortalecimento do poder do rei [...] Ora, é nesse contexto que surge a Didáctica Magna (1657), escrita pelo pastor luterano Comênio (1592-1671).

Conforme Riedel (1981, p. 3):

A Didática é uma disciplina dos cursos de Formação do Professor cujo objeto de estudo é o processo de ensino no seu conjunto, isto é, finalidades e princípios, condições de ensino, tendo em vista a mediação de objetivos, conteúdos, métodos implicados na aprendizagem escolar. Deve fornecer ao futuro professor as bases teóricas e práticas do trabalho docente.

Sob um outro prisma, Beltrão (1992, p. 92) fala da Didática:

O processo de ensino aprendizagem, a prática pedagógica, o ensino, o processo de ensino no seu conjunto, a aula como efetivamente ocorre e transcorre, a metodologia do pensamento, são estes os objetos de estudo (ou conhecimento) apontados para a Didática pelos educadores brasileiros que, hoje, fazem o discurso mais atual sobre o pedagógico. Discordando dessas falas autorizadas, eu ousou elaborar um discurso do pedagógico e apontar, dentro dele o que, para mim, é objeto de estudo e de conhecimento de uma disciplina que, nas ações pedagógicas a ela referidas, têm sido caracterizadas por incoerências e indefinições - a Didática.

Assim, na fala de Libâneo identifica-se a noção tão antiga e ao mesmo tempo atual do conceito da Didática, do problema de alguns professores serem classificados em dois grupos: os que “têm didática” e os que “não têm”.

O que significa, então, “ter didática” pelo entendimento que se tem, conforme a propagação de tal concepção?

Ter didática significa ser um “bom” professor, explicar bem a matéria de modo que os alunos possam acompanhá-la e compreendê-la, associando os conteúdos do dia-a-dia; usar métodos e técnicas adequadas para um bom andamento das aulas e assimilação dos alunos. É saber avaliar, “analisando o aluno como um todo”, em suma, “objetivar” todo o processo de ensino-aprendizagem, torná-lo preciso e eficiente.

Este é o discurso pronunciado sobre a Didática, por muitos educadores “críticos”, é o que foi defendido por Comênio em 1657, acentuando-se no momento tecnicista e que continuamente vem sendo propagado em manuais ou livros de Didática no país, apontando, como de fundamental importância para a ação pedagógica “competente”, “coerente” e “eficaz”: objetivos, conteúdos, métodos, técnicas, recursos de ensino, planejamento educacional, avaliação escolar, etc..

Desse modo, a Didática tem se constituído num campo de conhecimento que trata dos modos adequados da transmissão dos conteúdos.

A partir de 1982, através do Seminário “A Didática em questão”, promovido pelo Departamento de Educação da PUC/RJ, houve uma grande preocupação com a revisão crítica do ensino e da pesquisa em Didática, evidenciando-se a problemática vivida pelos profissionais da área.

Coloca-se em questão, naquele momento, o papel e o tratamento sistemático dado pela Didática sobre o fazer educativo da prática pedagógica. Seu papel passou a ser fortemente contestado.

De acordo com Candau (1991, p. 14-15), o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino-aprendizagem, porém, este processo deve articular ao mesmo tempo as dimensões humanas, técnica e política:

Se todo o processo de ensino-aprendizagem é 'situado', a dimensão político-social lhe é inerente. Ele acontece sempre numa cultura específica [...]. a dimensão político-social não é um aspecto do processo de ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não, [...] possui em si uma dimensão político-social.

Segundo Candau, lamentavelmente, percebe-se que a afirmação da dimensão política da educação e da prática pedagógica, tem sido reducionista, levando a negação das demais dimensões do processo de ensino aprendizagem:

“Tem sido difícil a superação de uma visão fragmentada da relação entre as diferentes dimensões e o que se propõe é a articulação das diferentes dimensões do processo ensino-aprendizagem” (IBIDEM, p. 15).

E é desse modo que a Didática passa a ser situada a partir de uma visão que se diz “crítica”.

Apesar do discurso teórico de uma nova Didática formulada a partir da **Teoria Crítica**, que pretende levar em conta não só os aspectos práticos (métodos, técnicas e recursos), mas também os teóricos (econômicos, políticos e sociais); que considera o professor como aquele profissional que deve ter domínio técnico, político e pedagógico, para que sua prática educativa possa atender, principalmente aos interesses das classes marginalizadas da sociedade, percebe-se aí, mesmo com todas as transformações ocorridas ao nível teórico no que se refere à Didática, que os mecanismos de poder e controle por parte dos professores e instituições de ensino continuam se mantendo.

[...] a Didática é a passagem para um discurso prescritivo, normativo, com pretensões de cientificidade, de poder disciplinar os que exercem, na escola, os professores sobre os alunos e a burocracia sobre os professores, sendo o seu objeto de estudo, a técnica de disciplinamento de educandos e educadores (BELTRÃO, 1993, p. 98).

Parece não haver nessa proposta uma mudança nas regras - o professor deve possuir competência técnica, política e pedagógica. Nesse discurso não há grandes possibilidades de liberdade, de real transformação da escola e de seus mecanismos disciplinares, mas sim a instituição de outras regras, que aparentemente parecem oferecer possibilidades inusitadas, no entanto, é sempre algo normativo.

Os espaços de liberdade que não se consegue vislumbrar numa teoria crítica da Didática, como aquela defendida atualmente pela maioria dos educadores brasileiros, podem ser melhor compreendidos na fala de Pey (1995, p. 207):

[...] Onde estariam as possibilidades de resistir ou criar espaços de novas formas de subjetividade, não vinculadas ao diagrama de poder em exercício em uma determinada época? Então, por isso coloco aqui a transgressão como sendo a forma de criar espaços de liberdade em contraposição aos efeitos do poder do diagrama disciplinar. E a sabotagem, as formas de criar espaços de liberdade no âmbito dos efeitos de poder do diagrama de controle. Da mesma forma os espaços de liberdade no sentido de criar outras formas de subjetividade e não aquelas constituídas pelo eu sujeito, o eu objeto de dominação, seria então a construção do eu anônimo, nem isso nem aquilo.

Em outras palavras, a questão principal não seria a modificação das regras. Significa ser possível pensar de outra maneira, sem a imposição de qualquer ideologia ou repressão que seriam outras formas de proibição

Mesmo nessa forma discursiva - no discurso crítico sobre a Didática - a estrutura da máquina escolar parece continuar a mesma.

“A máquina não pensa jamais em retirar a avaliação por exemplo. Isso é impensável” (IBIDEM, p. 55).

Assim, é visível que dentre as propostas educativas surgidas dos anos 80 até então, existam reformulações sobre a questão da avaliação. Mas isto não significa que ela tenha sido excluída. Continua-se, embora de formas diferentes, mais refinadas, a “avaliar”, “julgar”, “discriminar”, “classificar”, “rotular”. Só aparentemente as mudanças são reais e acontecem, mas as estruturas fundamentais da máquina escolar não mudaram.

Conforme Beltrão, o discurso pedagógico funciona sempre referindo-se a outros discursos, utilizando-se de estudos do campo da História, Filosofia,

Psicologia, Sociologia, etc. os objetos desses discursos são os conceitos que codificam a realidade, as normas e os mecanismos de vigilância e punição.

“O discurso pedagógico e o discurso da escola são, ambos (embora não apenas eles), produções e suportes das relações de forças imediatas e locais que se exercem no âmbito da sala de aula e da escola” (BELTRÃO, 1992, p. 72).

Os diversos e divergentes enunciados sobre a educação - Pedagogias Tradicional, Escolanovista, Tecnicista, Crítico-social, e Histórico-crítica - são possíveis e viáveis para a máquina escolar, pois não modificam sua estrutura. Seus discursos estarão sempre visando realizar a escolarização. O que se busca sempre, é reforçar alguns discursos e desautorizar outros.

O discurso pedagógico diz respeito à própria ação pedagógica, enquanto experiência vivida, e são os intelectuais os responsáveis por sua produção:

[...] o discurso sobre o pedagógico é o discurso científico ou o considerado como tal, e que se produz a partir das instituições reconhecidas como capazes de enunciá-lo, dentro dessas instituições (Universidades, órgãos de pesquisa, ou editoras de livros e/ou revistas especializadas no assunto) há sujeitos que têm a tarefa de produzir a verdade sobre o pedagógico (IBIDEM, p. 73).

Buscando como Beltrão, analisar os limites e possibilidades de um trabalho educativo Libertário, que valorize os acontecimentos vividos por alunos e professores, tem-se a pretensão de questionar a discursividade pedagógica e questionando-a, procurar descobrir a possibilidade de pensar diferente, negando a legitimação dos saberes aceitos como verdadeiros.

O que se procurou refletir neste espaço é sobre a questão dos discursos aceitos como verdadeiros, com seus mecanismos de poder que disciplinam professores e alunos em torno de um saber “didático”. É mostrar que é possível (embora se deva ter todo o cuidado) pensar e agir de outra forma.

A questão consiste em saber se não há uma outra maneira de ver e praticar as coisas, se não há meios de fabricar outras realidades, seguir ou inventar outros referenciais, que não tenham essa posição castradora [...] [em relação às pessoas, toda uma espécie de clima de culpa, de repressão, que acabava levando ao medo e à clandestinidade] (IBIDEM, p. 75).

Conforme Beltrão, o desejo de liberdade acaba nos levando aos locais das lutas, aos lugares onde o saber instituído é veiculado, isto é, a escola, a Universidade. Também a outros locais, a todos aqueles onde o discurso sobre o pedagógico seja elaborado, onde mecanismos de controle sejam pensados e produzidos, onde os embates se desenvolvem.

Reflexões sobre essa ordem discursiva, onde permanecem o controle, a vigilância, a submissão, parecem necessárias, pois o hábito de obedecer a tudo o que é instituído acaba destruindo a vontade de liberdade. E o que se deseja, na verdade, é **o direito de pensar e ser diferente**.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa pode ser identificada como uma pesquisa-ação, que se utilizou de técnicas adotadas pela etnografia, como a observação participante e gravação das falas em sala de aula. Todavia, enquanto os antropólogos e sociólogos se preocupam mais especificamente em descrever a cultura de grupos e sociedades primitivas, **o trabalho aqui proposto voltou-se para as experiências ou vivências dos indivíduos e grupos que participam e criam o cotidiano escolar.**

A abordagem desta proposta diferencia-se da pesquisa participante que, de acordo com Marli André (*apud* FAZENDA, 1991, p. 37-38) exige:

[...] um intenso envolvimento do grupo pesquisado nas diversas fases da pesquisa, inclusive na definição do objeto de estudo, uma restituição sistemática dos conhecimentos da pesquisa aos pesquisadores e um processo coletivo da avaliação dos resultados para transformá-los em ações concretas.

A pesquisa etnográfica também não pode ser confundida com a pesquisa ação em seu próprio significado tradicional, tomada como um controle sistemático da própria ação do pesquisador, ou de sua intervenção.

Sobre a pesquisa do tipo etnográfica André argumenta: A pesquisa do tipo etnográfica pode até incluir algum tipo de ação ou intervenção por parte do pesquisador ou do grupo pesquisado, mas isso irá ocorrer mais em função do esquema flexível que o processo etnográfico assume do que uma proposta intencional de intervenção.

O que a caracteriza mais fundamentalmente [...] é, primeiramente, um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados [...]. A intensidade do envolvimento pode variar ao longo do processo de coleta dependendo das exigências e especialidade do trabalho de campo (ANDRÉ *apud* FAZENDA, 1991, p. 38).

Um dos requisitos fundamentais da pesquisa etnográfica é a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos, o recolhimento das experiências vividas, o reconhecimento do aspecto temporal das explicações, das próprias falas e também dos silêncios. Tudo é significativo, não havendo uma estruturação objetiva por parte daquele que investiga, mas uma apreensão de cada acontecimento.

Dentro dessa perspectiva, o pesquisador utiliza principalmente a observação:

[...] acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função da qual ele faz suas análises e interpretações (ANDRÉ *apud* FAZENDA, 1991, p. 38).

Há ainda, outro aspecto importante a ser ressaltado sobre os estudos etnográficos, segundo André (*apud* FAZENDA, 1991, p. 39):

[...] a existência de um esquema aberto e artesanal de trabalho que permite um transitar constante entre observação e análise, entre teoria e empiria. O processo etnográfico pode partir de questões bem claras e definidas ou de um esquema teórico incipiente que vai se construindo e estruturando ao longo da pesquisa.

O método básico utilizado nesta pesquisa foi a observação participante, aliada à diferentes técnicas de coleta de dados como gravação, transcrição e análise das falas em sala de aula, entrevistas não estruturadas, grupos de estudos e conversas informais com os alunos e colegas de trabalho em lugares diversos.

Este estudo realizou-se no âmbito da disciplina **Didática Geral**, ministrada em diferentes cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina, cursos em que a própria autora desta pesquisa trabalhou desde abril de 1993 à dezembro de 1996, como professora substituta.

Optou-se por este tipo de metodologia de trabalho por corresponder aos anseios de uma prática de investigação educativa livre, que não se prende aos ditames positivistas na insistência de objetivar o humano.

Como Beltrão (1992), compreende-se a máquina escolar - Escola/Universidade - como aquela que induz a que se fale das teorias que ela

difunde, dos rituais que impõe, das verdades que a fazem funcionar.

Ela extrai o prazer impondo seus princípios, suas regras de conduta. E para que esse prazer seja possível, é necessário escapar ao poder, fugir-lhe, enganar-lhe, resistindo às amarras, às regras.

Acredita-se que essa possibilidade possa se dar através de uma pesquisa-ação que se utiliza da etnografia como técnica, jamais impondo uma direção, um sistema ou ritual não desejados pelos grupos em questão, mas cria espaços de convivência, solidariedade e liberdade entre os envolvidos. Seus conteúdos ou resultados não se limitam ou condicionam a imposições do próprio pesquisador, pelo menos não intencionalmente. Se os limites apareceram, talvez sejam demonstrações visíveis da localização de poderes diversos, tanto da instituição, quanto das relações entre os próprios alunos e professores assim como das teorias que vem sendo difundidas e inculcadas nos meios acadêmicos, causando vícios que aprisionam as ações, retiram a liberdade, produzem “verdades”. Verdades construídas pelos próprios homens ao longo da história, ora pela defesa da “moral cristã”, ora pela defesa da “razão”.

O estudo do cotidiano de uma instituição escolar justifica-se pela necessidade de conhecer os espaços onde se veiculam a transmissão de conteúdos acadêmicos - o saber escolar - as tais verdades produzidas em nome da ciência, na propagação de crenças e valores que acabam se manifestando nas ações e interações da própria escola.

O que se pretendeu realizar, portanto, neste contexto, foi uma pesquisa construída através do próprio trabalho pedagógico, que se delineou aos poucos, de maneira espontânea, apesar dos programas de ensino, da entrega de planos, enfim, de todos os rituais burocráticos.

[..] a pesquisa [...] se esforça para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo [...] ora, se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que se aprende? [...] o que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem - é a discórdia entre as coisas, é o disparate (FOUCAULT, 1993, p. 17-18).

Em suma, esta pesquisa foi construída através das relações entre os sujeitos envolvidos, a partir do trabalho pedagógico em sua realização:

Não se tratará, portanto, de conhecimentos descritivos no seu progresso em direção a uma objetividade na qual a ciência de hoje pudesse enfim se reconhecer; o que se quer trazer à luz é o campo epistemológico, a *épistémè* onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente a seu valor racional ou a suas formas objetivas, enraízam sua produtividade e manifestam assim uma história [...] FOUCAULT, 1992, p. 11).

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Inicialmente, fizeram parte deste trabalho alunos de cursos de licenciatura diversos: Pedagogia, História, Matemática, Física, Geografia, Psicologia, Filosofia, Letras, Ciências Sociais e Biologia, além da própria autora desta pesquisa, professora substituta de Didática Geral do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC. Porém, foram coletados e analisados, somente, dados das turmas de História e Geografia 95/1.

3.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, gravações, transcrições e análise das falas em sala de aula, bem como dos locais de encontros informais entre os envolvidos.

Acredita-se que os procedimentos de coleta e análise das falas e silêncios do professor e alunos possam garantir a legitimidade dos dados obtidos, pois o cotidiano da instituição escolar e as ações pedagógicas que lá se efetivaram, forneceram pistas instigantes em relação à questão da Didática, dos limites e possibilidades de uma ação Libertária nesse âmbito.

Embora os subsídios teóricos práticos desta pesquisa tenham sido iniciados a partir de abril de 1993, quando começaram os trabalhos com as diversas

Licenciaturas em questão, as transcrições das falas em sala de aula se restringiram a apenas duas turmas, constando nos registros, relatos de alunos do curso de História e Geografia do primeiro semestre de 1995. O restante do material da pesquisa foi registrado através de observações que ocorreram no dia-a-dia de cada encontro pedagógico, utilizando-se a análise do discurso como método de identificação das formas discursivas que permearam as relações nas quais estiveram envolvidos os sujeitos da pesquisa. Tanto os discursos considerados pela academia (enunciáveis), quanto aqueles reprimidos (não dizíveis), que permaneceram no anonimato.

Assim, a análise do discurso pedagógico orientou-se para os conteúdos que circulam nos cursos de formação de educadores da universidade pesquisada, na fala do professor e dos alunos, nos discursos de verdade da Didática e nos estatutos da própria instituição.

Para investigar as questões desta pesquisa, foi preciso um estudo teórico-prático que se desse a partir da própria vivência em uma instituição como a universidade, em seu interior, de dentro dela mesma, para descobrir-lhe e **abri-la ao novo, ao diferente**, na sala de aula, nos departamentos, em suas instâncias administrativas, enfim, em seus espaços.

Conforme Pey (1988, p. 16), não são apenas as falas em sala de aula o que se tem de mais substancial para uma análise do discurso, mas também os silêncios, a relação pedagógica em si: “[...] a interpretação do discurso pedagógico compreende o ‘clima’ da sala de aula. Sendo assim, ele não será interpretado exclusivamente pelas falas, mas por ela e suas circunstâncias”.

Desse modo, o discurso pedagógico, de acordo com Pey (1988), deve ser então compreendido “para além das falas” de professores e alunos em sala de aula, mas nos silêncios das práticas diversas e conteúdos que são veiculados freqüentemente.

A análise do discurso pedagógico inclui a interpretação do não-discurso.” O que cala manifesta também um conteúdo, e às vezes, cala por considerar sua fala “não autorizada”, “não elaborada”. “Inclui também o heterogêneo” no processo discursivo, reconhecendo as ações imprevisíveis dos próprios alunos, professor e instituição (IBIDEM, p. 40).

Enfim, a análise do discurso pedagógico pressupõe uma descrição de todo processo educativo que se dá nas relações entre os envolvidos. Significa aprender de forma reflexiva esse conjunto de enunciados pedagógicos.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

[...] eu não queria ter que entrar eu próprio nesta ordem casual do discurso; eu não queria ter que enfrentá-lo no que tem de cortante e de decisivo; eu queria que estivesse sempre ao redor de mim como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, onde os outros responderiam a meu chamado, e de onde as vontades, uma a uma, proviessem; eu só teria que me deixar levar, nele e por ele, como um destroço feliz (FOUCAULT, 1970, p. 1).

4.1 ACHADOS DA PESQUISA

O trabalho desenvolvido nas diversas turmas de licenciatura da UFSC, nos cursos de História, Geografia, Filosofia, Ciências Sociais, Psicologia, Pedagogia, Letras, Educação Física, biologia. Física e Matemática, onde a autora desta pesquisa atuou como professora de Didática, desde o início de 1993 até o final de 1996, seguiu um certo ritual acadêmico, onde alguns procedimentos metodológicos tornaram-se comuns no início de cada semestre letivo, para o entendimento sobre o papel da Didática, sendo preciso, buscar suas origens, sua história, desde Comênio até os dias atuais, delimitando seu campo de estudo.

É preciso ressaltar, que o objeto de estudo da disciplina, seus pressupostos teórico-metodológicos apresentavam-se já, previamente delineados por um programa departamental. Embora esse programa estabelecesse anteriormente os conteúdos, a forma metodológica ao ser assumida pelo professor, as estratégias utilizadas no trabalho com as turmas estavam em aberto, apesar da lista de autores anexada ao programa sugerir e trazer em si pressupostos determinados (ver Anexo A).

O programa de ensino da Didática possuía conteúdos específicos voltados para a formação de professores e educadores em geral, ele era comum às diferentes licenciaturas. A Didática é uma disciplina obrigatória e, portanto, pré-requisito para as metodologias específicas de cada curso, a prática de ensino e o estágio supervisionado.

A ementa elaborada pelo colegiado do Departamento de Metodologia do Ensino era a seguinte: “Evolução histórica e tendências atuais da Didática. A relação

pedagógica no contexto de ensino. A organização do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem”.

Com base na ementa, o programa de estudos da disciplina propunha os seguintes conteúdos gerais:

- a) Evolução histórica e tendências atuais da Didática;
- b) A relação pedagógica no contexto do ensino;
- c) A organização do processo de ensino-aprendizagem;
- d) Avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao planejamento de ensino, haviam algumas contradições a serem encaradas. Apesar dos autores sugeridos pelo programa apresentarem diferentes posições, conforme Turra et al. (*apud* MARTINS, 1993, p. 65), a maioria considerava o planejamento “como previsão metodológica de uma ação, a ser desencadeada e a racionalização dos meios para atingir os fins.”

Segundo Martins (1993, p. 65), os cursos de Didática apresentam uma prática comum:

[...] concentram sua atenção sobre o plano de ensino – que segundo autores e docentes, é de competência do professor, chamando a atenção para suas características básicas: unidade, continuidade, flexibilidade, precisão, clareza, objetividade, realismo e adequação ao nível do aluno.

De acordo com Martins, é muito importante o conhecimento da realidade em que o professor vai atuar, antes da formulação dos objetivos e o estabelecimento das estratégias junto aos alunos. Portanto, o planejamento inicia-se com o reconhecimento da realidade, seguido de sua elaboração, execução, avaliação, numa constante reflexão sobre as ações a serem desenvolvidas.

Assim, o planejamento de ensino deve envolver a definição de objetivos, conteúdos, procedimentos e recursos de ensino e a constante avaliação.

Considerando que o processo de ensino supõe objetivos claramente definidos e que, a partir dessa definição, tornam-se necessárias a seleção e a organização de todos os meios para alcançar os fins pretendidos, é evidente a importância do planejamento de ensino como tema integrante dos cursos de Didática (IBIDEM, p. 66).

Percebe-se que o planejamento é considerado pela grande maioria dos autores que se autodenominam “progressistas”, como uma atividade fundamental para a eficiência do processo de ensino, com a previsão de todas as ações para o alcance dos objetivos previstos. Apesar de enfatizarem que ele não deva ser rígido e absoluto, mas flexível e dinâmico, é visível a crença na prévia determinação de objetivos e conteúdos.

Nesta investigação, algumas dificuldades evidenciaram-se em relação à prática do planejamento, pois, de maneira contrária aos teóricos que comumente são aceitos pela academia, não se acreditava na necessidade de uma estruturação prévia dos acontecimentos que ainda estavam por vir, de situações que não seria possível prever, ou não se pretendia, ao menos, controlar. Acreditava-se sim, desde o início, que se as ações tivessem que ser planejadas, isto deveria acontecer na convivência dos grupos. No entanto, esta dificuldade teve de ser enfrentada de forma estratégica. A própria instituição em questão negava o tempo necessário para o conhecimento da realidade de cada nova turma e os planos deveriam ser entregues nos departamentos dentro de um prazo determinado. Assim, é óbvio que ocorria a entrega de planos em cada semestre, embora nem sempre, cumpriu-se com aquilo que havia sido preestabelecido. Além disso, autores não referidos no programa de ensino, como Foucault e muitos anarquistas, foram acrescentados para que os alunos tivessem contato com um outro tipo de referencial.

“Obedecendo, de certa forma” à estrutura do programa preestabelecido por um grupo de professores de Didática, o plano de ensino do primeiro e segundo semestre de 1995 “sugeriu” os seguintes conteúdos:

Unidade I

O processo de construção histórica e tendências atuais da Didática.

Unidade II

O processo de ensino e seus elementos didáticos:

- a) Objetivos
- b) Conteúdos (seleção e organização)
- c) Métodos (procedimentos e recursos instrucionais - Técnicas de ensino)

d) Avaliação

Planejamento Educacional:

a) Concepções;

b) Tipos de Planos: Plano de Aula, Plano de Unidade e Plano de Ensino.

Unidade III

A Avaliação educacional:

a) Trajetória e diferentes focos de análise dos estudos avaliativos

b) A relação entre objetivos e avaliação;

c) Técnicas e instrumentos de avaliação;

d) A avaliação e as relações de poder.

Unidade IV

A relação pedagógica no contexto do ensino:

a) Os aspectos institucionais, sociais, políticos e psicológicos da relação educativa:

b) A interação professor e aluno.

Estes conteúdos foram apresentados aos alunos, servindo também para que conhecessem a estrutura da “máquina escolar”.

Os alunos, em geral, demonstravam a necessidade de receber das mãos do professor uma proposta pedagógica bem definida e clara. Queriam saber logo no início, o que aconteceria ao longo do semestre, quais os conteúdos a serem estudados, que metodologias seriam adotadas na condução das aulas, e principalmente, como seriam realizadas as avaliações. Haveriam trabalhos, testes? Tudo muito bem determinado e organizado pelo professor, previamente.

Na verdade, o que se pretendia era como já foi dito anteriormente, “um trabalho educativo livre dessas amarras” (planos e notas); uma auto-gestão, ao menos, no espaço restrito da sala de aula; uma convivência solidária, através de uma relação não-autoritária entre alunos e professor. Sabia-se dos entraves, a tensão constante sofrida devido aos mecanismos de poder representados por diversos sujeitos espalhados pelos “confinamentos” do Campus Universitário. No

entanto, nada disso foi capaz de impossibilitar totalmente um trabalho de natureza diferente ou alternativo, quando os alunos assim o desejavam.

Isso faz lembrar a fala de Pey (1991, p. 8) no livro **Reflexões Sobre a Prática Docente**:

Não estou negando o planejamento, mas desconfiando que este que preside a organização programática e curricular como um todo é por demais estreito para conter a imprevisibilidade dos participantes de um grupo onde se tenta educação, e, portanto, que se pode planejar de outra maneira, orientando-se para um projeto que viabilize a utopia pedagógica de libertar a novidade dos calados pela educação que se faz.

A questão consiste na idéia de planejar ao longo da própria experiência, a partir da necessidade de reestruturação daquilo que está posto por algo planejado, ou por uma equipe de professores de uma determinada área, ou por um único professor, isoladamente. A idéia de planejamento que se defende ou se acredita ainda, é algo não necessariamente esboçado como um todo logo no início do encontro com os alunos, (Planejamento Participativo), mas um trabalho que vai se “delineando aos poucos”, sem a intenção de linearidade contida nos cronogramas, pois isso acabaria com a espontaneidade própria da liberdade que se busca possibilitar.

O saber organizado, expresso pelo programa de ensino, reflete a objetivação pretendida no âmbito das Ciências Humanas. A crença na racionalidade que defende a sistematização dos conteúdos aceitos como “científicos”.

“[...] o saber organizado classifica para, fragmentando compartimentar o conhecimento em categorias perfeitamente objetivas. Esta sistematização é critério de cientificidade” (IBIDEM, p. 12).

Assim, a Ciência Pedagógica organiza, através de seus enunciados sobre a educação, a estrutura geral das instituições de ensino. São “postulados científicos” que disciplinam o comportamento dos indivíduos com estratégias articuladas em torno do “fazer pedagógico”, o discurso científico sobre a educação, ou pelo menos, com “pretensões de cientificidade”, conforme Beltrão (1993, p. 8):

A Pedagogia é o discurso científico que enuncia sobre a educação. Pretendendo-se discurso científico, a Pedagogia considera-se como o único discurso válido no que se refere ao seu objeto (educação). Fazem parte do seu discurso as teorias pedagógicas, bem como as prescrições de como, porquê, e para quê se deve organizar o trabalho pedagógico na escola e no sistema educacional. Parte da Pedagogia, a Didática está referida a este último aspecto: a organização do trabalho pedagógico em sala de aula. A Didática é, então, um discurso com pretensões de cientificidade que enuncia sobre o modo como o trabalho de professores e alunos, no âmbito da sala de aula, deve se estruturar, se organizar.

Considerando a Didática como uma disciplina “essencialmente normativa” por buscar a “organização prévia” do trabalho realizado em sala de aula (em grande parte da ordem discursiva difundida até a atualidade, embora com renovações), buscou-se questioná-la, destituindo formas dogmáticas de pensar sobre a educação, para mostrar outras, tantas quantas surgirem, como numa espiral interminável, inesgotável em seu movimento.

O que se acredita é que, nada, absolutamente nada, deva-se contrapor às vivências espontâneas experienciadas ou desejadas pelos indivíduos que se apliquem em aprender sobre educação. No entanto, as amarras: leis e decretos, programas, planos de ensino, registro de presenças e ausências, as avaliações, tudo isso, são formas de controle minucioso criadas em distintos pontos e aceitas por aqueles que vêem na liberdade apenas uma utopia. E toda essa “ordem” acaba abafando muitas das possibilidades que se mostram diferentes, que desafiam crenças e valores hegemônicos.

Como Beltrão (1992, p. 124-125), compreende-se a Didática como um discurso científico do disciplinamento:

Parte da pedagogia, a didática é uma disciplina existente nos cursos, de formação de professores, mas é também uma área de conhecimento que trata do como organizar e concretizar o trabalho pedagógico. Por ser parte da pedagogia, ela é um discurso, por tratar do como, ela é prescritiva, isto é, ela tem como objetivo principal propor regras gerais de conduta para todo e qualquer professor.

Considerando todo esse conjunto disciplinar que tem atravessado gerações e gerações, tendo surgido e evoluído a partir de técnicas disciplinares muito antigas, desenvolvidas, segundo Foucault, a partir do modelo romano, tomado, no **Século**

das Luzes, como o esquema ideal da disciplina. O século XVIII aprimora as técnicas disciplinares, através das filas de alunos nas salas de aula, nos pátios, enfim, em todos os espaços, sempre sob o olhar de um mestre.

Foucault (1993, p. 158-159) observou que numa instituição como a escola, tal como a conhecemos na atualidade, alguns procedimentos tornaram-se comuns servindo de dispositivos disciplinares, a vigilância foi um deles:

O poder disciplinar, graças a ela, torna-se um sistema 'integrado', ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido. Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre os indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações [...]; essa rede 'sustenta' o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. [...] E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um 'chefe', é o aparelho inteiro que produz 'poder' e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda a parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente 'discreto', pois funciona permanentemente e em grande parte, em silêncio. A disciplina faz 'funcionar' um poder relacional que se auto-sustenta, por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados.

Assim, as pessoas, ao longo de sua vida e, principalmente, de sua permanência na escola, acabam incorporando em suas práticas o controle disciplinar que funciona como uma "teia", onde uns controlam os outros e todos são controlados ao mesmo tempo.

Como analisa Beltrão (1992, p. 127-128), a Didática foi tecida a partir de um discurso disciplinar:

[...] ela justifica o quadriculamento do espaço escolar que produz o indivíduo isolado (registro e controle das circulações, dos agrupamentos, das presenças e ausências; controle das falas úteis, interrupção das falas úteis; observação e vigilância das condutas individuais para avaliá-las, aprová-las ou puni-las.

Há sempre um modelo a ser perseguido, uma visão de homem e de sociedade desejada que se pretende atingir. A Didática é uma disciplina que incute "valores",

“estigmas”, para que os indivíduos sejam moldados conforme o desejo daqueles que o “educam”. Esse “educar” pode ser questionado, ao considerar-se que a natureza de cada ser é complexa e diferente. No entanto, a escolarização atua de tal forma, que conforma todos em espaços restritos, com leituras, memorizações, etc..

Questionando a Didática, Beltrão (1992, p. 129) compara a escola com a prisão:

Não é a didática que fornece a essa construção do tempo evolutivo das coisas e dos indivíduos uma utilidade? Não é ela que ensina a codificar os resultados alcançados e inscrever tais resultados nos alunos, quando controla seus exercícios, quando os corrige permanentemente, quando os premia ou pune, quando os faz serem os próprios resultados que alcançam, a ponto de eles só saberem de si pelas referências registradas nos diários de classe, nos cadernos do professor, na documentação da secretaria da escola? É lícito imaginar que apenas a prisão devolva à sociedade um indivíduo marcado para sempre pelos erros cometidos mesmo que, no âmbito da justiça, ele tenha já expiado sua culpa? Não deixa também a escola marcas indelévels nesses corpos enclausurados por tempos diferentes, de modo que a leitura dessas marcas possibilite estabelecer repartições sociais, isto é, lugares que eles podem ou não podem ocupar ‘por direito’? Não será também aí a escola irmã da prisão?

Através dos discursos proferidos pela Didática o professor aprende a vigiar, punir e recompensar. E continuam a ser desenvolvidos discursos em torno de questões que se consideram de grande relevância. Acredita-se ainda na “ficção” de que seja possível medir o humano e é a Didática que ensina os caminhos dessa tentativa desastrosa.

[...] tudo na escola parece ter sido pensado para vigiar e punir, para observar, comparar, classificar, caracterizar, agrupar, separar, para estabelecer diferenças e construir integrações, para esquadrinhar, devassar, extrair informações, compor saberes, exercer poder. O espaço se organiza, os tempos se repartem e adquirem utilidade, se implantam os programas, se aplicam os exercícios, se exploram as gêneses, se tornam produtivas as forças combinadas porque incessantemente se vigia, se premia e se castiga e se submete tudo e todos a exame - essa cerimônia maldosa que arranca a verdade lançando as luzes da vigilância até o mais mínimo dos gestos, fazendo de qualquer atitude um problema, de qualquer indivíduo um caso, de qualquer curiosidade um inquérito (IBIDEM, p. 129).

4.1.1 Dados do trabalho desenvolvido com alunos do Curso de História

Um exemplo de discurso produzido em um dos encontros entre alunos e professor durante as aulas de Didática: (Encontro do dia 31/03/95).

Já estávamos no final do mês de março e ainda não havíamos nos encontrado. Eu não estava satisfeita e os alunos também não.

Quando alguns alunos se referiam à liberdade confundiam os termos liberal e libertário:

Aluna A: *“Eu li na Folha de São Paulo da semana passada que várias escolas em São Paulo consideradas alternativas, liberais, libertárias, [...]”*.

Professora: *“Liberais ou libertárias?”*

Aluna A:

[...] todas essas escolas estão revendo o seu posicionamento e perceberam que existia uma insatisfação muito grande em relação à essa postura dentro da escola, porque elas não estavam formando, ao deixarem as pessoas completamente livres, gerando insatisfação tanto nos professores como nos alunos e que seria preciso o uso de algumas regras. Então, eu estou falando nisso, por que a gente é um pouco simplista aqui na aula. Porque às vezes falamos de alguma coisa que não sabemos o que é, sem sabermos aonde vamos chegar e isso me dá uma insatisfação também.

Professora: *“Sim, mas é muito bom que se toque nisso”*.

Aluna A: *“Eu acho que a gente precisa ter objetivos, porque nós alunos estamos esperando um pouco disso”*.

Professora: *“Mas será que nós não temos objetivos? Em quantos somos aqui? Cada um de nós provavelmente deve ter objetivos diversos”*.

Aluna A: *“Sim, mas eu acho que [...]”*.

Professora: *“O compromisso não deve vir do aluno também?”*.

Aluna A: *“Sim, tem que vir do aluno, mas a gente até estava comentando que às vezes chegamos aqui sem saber onde começa e onde termina”*.

Professora: *“Mas não ficou estipulado por nós onde iríamos começar?”*

Aluna A:

Pensa bem, eu acho que o ideal é não criar utopia nisso. Eu acho que o aluno não quer isso. Eu tenho utopias também, mas só que eu tenho uma vida super atarefada, então, não dá pra eu ficar pensando na condução de cada matéria e eu acho que o professor tá aí também, apesar de existirem posturas autoritárias que também sou contra, mas o professor tá aí pra dar um pique na aula.

Professora: *“Sim, e o aluno está aí pra ajudar a dar o ‘pique’ nas aulas”.*

Aluna A: *“Tudo bem, mas a gente, por exemplo, parece que não saiu do lugar até agora, isso me dá uma angústia. Eu sei que tem gente que leu, que estudou [...]”.*

Professora: *“Então, vamos tentar sair do lugar”.*

Uma outra aluna, timidamente, começa a falar e se cala de repente.

Professora: *“Fale o que quiser!”*

Aluna B: *“Eu sei que a gente não tá rendendo”.*

Professora: *“Eu não vi rendimento muito grande até agora”.*

Aluna B: *“Eu por exemplo, nunca tive esse contato com as tendências pedagógicas. A Escola Nova, eu não sei nem o que é”.*

Professora: *“É por isso que estamos estudando este assunto”.*

Aluna C:

Se a gente costumasse desde a 1ª série a ter liberdade. Aí, de repente, a senhora chega e [...] Eu tô falando que, desde o início fomos acostumados a cumprir regras e a sua aula é diferente, é uma coisa nova, é diferente pra gente. É por isso que de repente muita gente não vem, porque não estão acostumados com isso.

Vários outros alunos dizem: *“Não, não é só isso!”*

Aluno D: *“O pessoal não vem porque não tem chamada”.*

Todos falam ao mesmo tempo, ninguém se entende.

Os alunos desta turma estavam acostumados a ter aulas com professores tradicionais, e também, tecnicistas aos extremos. Parecia que, o que realmente esperavam, é que os conteúdos fossem passados no quadro, explicados pelo professor, em seguida, os exercícios práticos e finalmente, o dia da “prova”.

Professora: *“Vamos falar cada um a seu tempo?”*

Aluno D: *“Mas todo mundo sabe que funciona assim!”*

Aluna E: *“A gente já teve outros professores assim. Eu já tive, inclusive no 2º grau”.*

Professora: *“Analisando as gravações, percebi que deveríamos nos respeitar mais, respeitar a fala de cada um”.*

Aluna E: *“Mas é difícil, porque a gente começa a falar e vai ficando exaltado.”*

Professora: *“Mas são regras grupais que não vêm do professor. Talvez devêssemos começar a pensar sobre isso”.*

Aluno F: *“Da nossa tribo!”*

Professora: *“Isso mesmo, da nossa tribo!”*

Nesse momento, quando ouvi o aluno F falar em nossa tribo, percebi que ele havia compreendido minha mensagem. Se alguma regra devesse ser respeitada, seriam as regras criadas pelo coletivo (a nossa tribo).

Professora: *“Não li essa reportagem da Folha de São Paulo. Gostaria de ter lido”.*

Aluna A: *“É muito boa!”*

Professora:

Gostaria também de saber quem foi o sujeito que fez a reportagem, porque muitas vezes, alguns jornais publicam assuntos sem que os autores conheçam a filosofia de determinada concepção pedagógica, correndo o risco de deturpar a informação.

Aluno A: *“Sabe, a impressão que me dá, é que se eu ficasse em casa lendo ou estudando eu iria saber mais conteúdos do que vindo pra aula. Porque todas as vezes que eu venho, a gente tá discutindo em grupo”.*

Professora:

A questão é a seguinte: começamos com seminários livres, vamos prosseguir com eles, fazendo leituras, para que as aulas aconteçam. O plano de ensino inicia com uma justificativa, dizendo o porquê de estarmos começando nossos estudos pelas chamadas ‘tendências pedagógicas’ e creio que o estudo deve partir de vocês também. Julgo que você [referindo-me a aluna A] está confundindo, me perdoe. Fazer um estudo, discuti-lo livremente, questioná-lo, é isso que chamei de ‘seminário livre’.

Sei que essas discussões vão criar alguns impasses. Estou fazendo uma investigação sobre os limites e possibilidades, de uma pedagogia não autoritária, no entanto, não estou afirmando a validade de alguma teoria, eu a estou apenas investigando. Trata-se, de uma pesquisa-ação que vocês um dia também poderão chegar a fazer sobre qualquer assunto relacionado

à História, com métodos de investigação variados: pesquisa-ação, participativa, arqueológica; enfim, a questão é que, às vezes, a gente fala de alguma coisa sem propriedade (sem muita leitura ou até mesmo nenhuma). O que eu estou propondo à vocês neste momento, pelo menos nesta unidade do programa de ensino, é leitura, para que ao final de nossos estudos, possamos tirar conclusões ou fazer considerações. Seria possível criarmos uma organização própria aqui?

Aluna A: *“Tá, mas é um pouco difícil fazer uma leitura sem pelo menos ter algum embasamento”.*

Professora: *“Vamos conduzir o seminário, que as dúvidas vão sendo colocadas e esse embasamento vai surgir”.*

Aluno G:

Eu quero aprender a prática da Didática e não a teoria. Será que quando eu me formar, eu vou ter base para aplicar esses conteúdos e chegar a ser professor? Será que vou lembrar de alguma coisa que eu aprendi, de algumas técnicas pra organizar uma sala? É isso que eu questiono nessa aula. Porque parece que eu não tô tendo isso. Sabe, eu não tenho tempo, não tenho tempo de ler.

Será que eu vou ter esse embasamento? É isso o que eu questiono [batendo na carteira], pois nessa aula eu não tô tendo isso. Existem outros trabalhos de outras disciplinas, além da monografia. Eu venho aqui pra participar dessa aula e realmente fica pesado, ficar aqui e ler muitas coisas que, sinceramente, não são minha especialidade.

Professora:

Mas não é essa a finalidade de tudo. O que aconteceu com vocês? Porque o trabalho não acontece? Estão todos ‘paradinhos’ esperando as ‘aulinhas’ de um professor, especialmente para que lhes diga: façam isso ou façam aquilo! Não existir momentos em que as aulas poderão ser expositivas. Há um programa a ser cumprido, se assim vocês desejam. Estudaremos sobre a avaliação, planejamento, métodos e técnicas de ensino, relacionamento professor e aluno, etc. Estudaremos, enfim, muitos conteúdos. Porém, se vocês se amarrarem eu vou me amarrar junto com vocês e nada vai acontecer e então, nós teremos que nos desamarrar. A proposta inicial foi um seminário, ela foi acatada por todos, vamos cumpri-lo. Se houver dúvidas, perguntem, eu estou aqui. Devo propiciar embasamento teórico em Didática à vocês, e isso vai acontecer dentro de minhas possibilidades.

Talvez tenha sido bom ouvir isso, isso faz parte, porque dentro da concepção libertária o aluno deve ser respeitado. Agora, aconselho vocês a terem base antes de falar sobre aquilo que pretendem defender. Não cheguem 'atacando' sem leituras.

Então, eu proponho que vocês trabalhem em conjunto comigo da melhor maneira possível.

Estávamos fazendo um seminário sobre as "tendências pedagógicas". Então vamos, vamos lá! Que tal começar? Chegar aqui na hora combinada. Nós havíamos combinado, devido às minhas viagens, 2ª feira começar às 10:30 e 6ª feira às 10:10. Onde é que vocês estavam? Não estavam! E isso não é uma coisa que tenha de partir de mim. Sinto-me constrangida em fazer chamada, mas os alunos me cobram, a instituição me cobra, e se eu não fizer os alunos não vêm. Acham que eu deixo as coisas soltas. Não estou querendo deixar as coisas soltas, mas são vocês que as deixam assim. Agora, se estão querendo seriedade, então, vamos começar logo, está bem? Eu estou a fim de seriedade. Acho que vocês ainda não sabem do que eu estou falando, já houve confusão em relação à Carl Rogers.

Aluna A: *"Eu falei, e isso é pessoal, que a impressão que me dá, quando eu saio da tua aula, é que nós fizemos terapia".*

Professora: *"Vamos, já deveríamos ter começado, só que aí nós tivemos esse impasse, o que é normal e eu acho que faz bem".*

Aluna H: *"Mas tu precisas mudar então, porque se não todos os dias nós vamos ficar nesse impasse".*

Professora: *"E daí? Vamos criar uma harmonia, a partir de tudo isso. O desequilíbrio é necessário para que haja o equilíbrio".*

Aluna H: *"Não, mas tanto assim não vai dar, porque vai ter muito mais desequilíbrio do que equilíbrio, depois".*

Professora:

Mas se temos que mudar, em que vocês estão contribuindo? Há pessoas que chegam aqui sem ter lido nada a respeito do que havia sido combinado, outras dormem sobre as carteiras.

Há 35 (trinta e cinco) alunos na turma de geografia, venham assistir à noite, os seminários que acontecem. Os alunos lêem, preparam perguntas, discutem alguns trechos das leituras, e também não há chamada ou controle de frequência.

Aluna H: *"Eu acho que não dá para ficar medindo uma turma por outra".*

Professora: *"Não, eu não estou querendo medir, eu estou apenas citando um exemplo".*

Aluna H: “Você não pode cobrar da gente, existem grupos e grupos. É óbvio que o comportamento da Geografia vai ser diferente”.

Professora:

O curso de história tem um ponto negativo: a licenciatura é obrigatória. Eu lamento por essa obrigatoriedade. Mas eu não estou fazendo chamada, então, retiro assim, a obrigatoriedade da presença diária. Fiz uma proposta de estudo inicial que foi acatada, começaríamos a estudar as diversas pedagogias e depois quando terminássemos essa parte nós decidiríamos o que fazer com a questão das notas.

Me perdoem por compará-los com outra turma. Sei que existem alunos que realmente se mostram interessados em estudar sobre a educação, no entanto, há outros que, não vêm às aulas, se vêm, não fazem leitura alguma, reclamam o tempo todo e nós não saímos desse ponto.

Eu já ouvi diversas reclamações e acho legal reclamar quando é necessário, mas também acho que temos que fazer alguma coisa para mudar.

Aluno G:

Como a gente vai estudar? A partir do momento em que a gente admite a classificação, se admite um modelo positivista de ensino. Então, dizer que a Pedagogia Libertária tem uma visão sob um prisma unitário não seria o mesmo que dizer: façam o que eu digo mas não façam o que eu faço?

Professora:

Talvez seja. O que estou pretendendo fazer, é mostrar ou apresentar à vocês, vários autores e várias obras, justamente por isso. Há livros e autores, entre aqueles que foram indicados pelo programa que eu não tenho preferência, no entanto, estão aí, trabalho com eles também, para que vocês possam conhecer pontos de vista diferentes. Talvez seja preciso mostrar essas classificações para que vocês conheçam o que circula pelo meio acadêmico; o que se apresenta como pensamento educacional aceito como válido e hegemônico; o que circula pelas escolas em geral; o que aparece como conteúdo de concursos públicos, mestrados em educação, etc. termos utilizados em educação talvez, ainda, desconhecidos pela maioria de vocês.

O que eu estou pretendendo, é trabalhar metodologicamente no sentido de propiciar a liberdade, para verificar quais os limites, quais os embates, quais as impossibilidades desse tipo de metodologia.

Aluno G: “A partir de uma classificação?”

Professora:

Não. Nós estudaremos várias classificações dentro da Didática. De onde poderíamos partir, se não do estudo de classificações, teorias, postulados, no estudo de determinada disciplina? Quanto mais em relação à Didática que trata dos diferentes enfoques educacionais. Talvez isso seja um limite. Para chegarmos a alguma compreensão a respeito de tudo isso, torna-se necessário uma fundamentação teórica e prática do que estamos falando.

Aluno I: *“Eu acho que a nossa discussão entra aí. Limites significa pensar até onde essa prática é válida. É isso que a gente tem que discutir”.*

Aluna H: *“A gente não é obrigado a aceitar a professora entrar em sala de aula e obrigar a seguir uma prática”.*

Professora: *“Mas eu não estou obrigando vocês a fazerem coisa alguma, pelo contrário, estou lhes dando liberdade”.*

Aluno I: *“Não, eu sei que não, professora. Mas é que a gente está acostumado a uma sistemática e de repente, é uma coisa, que nos prende, então geralmente, vão surgir contestações”.*

Professora:

Mas então, façam propostas. O que é que vocês querem? Porque essa foi uma proposta feita por mim, e vocês a aceitaram. Os seminários, nós mal começamos. Quais são as propostas? Nós temos muitos conteúdos a estudar, não somente a pedagogia libertária.

Aluna J: *“Talvez, se redistribuíssem os temas e partíssemos de um outro pressuposto, um compromisso [...]”.*

Aluna A: *“Talvez seja legal dividir, entre aquelas pessoas que se comprometem, com idéias principais, com tópicos”.*

Novamente uma discussão entre a classe.

Professora: *“Mas nós já fizemos essa divisão!?”*

Aluna A: *“Mas a gente fugiu dessa divisão”.*

Professora: *“Por favor, gente. Vamos falar cada um de uma vez”.*

Aluna A: *“Tá, já foi dividido. Aí, em outra aula, a gente mudou. Aí, em outra, você mudou tudo de novo. É realmente aquilo que a gente quis fazer ou é aquilo que você acha que seria o melhor?”*

Professora: *“Pode ser que eu tenha [...]”.*

Aluna A: *“Aí é que está!”*

Aluna K: *“E nós escolheremos os livros”.*

Professora: *“Agora é que eu estou entendendo o que vocês estão querendo.”*

Aluna A: *“Silvana, é uma turma de tímidos, não adianta!”*

Aluna H:

[...] e folgados também! Eu vou falar: tem horas que eu não tenho ‘saco’ mesmo para ler. Eu venho pra aula e presto atenção. E tem um monte de gente como eu que não vai ter saco para ler, não vai ter lido e não sabe falar. Aí, fica um esperando o outro.

Professora: *“Mas aquele que não ‘souber’ falar, poderá ouvir, poderá levar à uma discussão, fazendo perguntas”.*

Aluna G: *“Mas pra isso o pessoal tem que estar. Hoje eu acho que a metade não leu. Eu tava aqui disposta a ouvir só que não teve nada”.*

Aluna H:

E também tem o seguinte: todos os professores mandam a gente ler, dizendo: ‘Tem de ler isso para a próxima aula!’ E a senhora fala: ‘Se puderem ler, leiam.’ Então, é claro que eu vou ler o que o outro professor me obrigou. A senhora não pediu apresentação nenhuma.

Aluna A: *“Eu acho que é bom existir a meia curva. Mas hoje, aqui, tem meia dúzia de ‘gatos pingados’ que estão aqui por algum motivo. Se leram ou se não leram, estão querendo ouvir alguma coisa”.*

Aluna H: *“É, eu não li, mas queria ouvir”.*

Professora: *“Está bem, mas se querem ouvir, perguntem, instiguem!”*

Aluna H: *“Mas aí é que está. Perguntar o que?”*

Novamente um “zoom, zoom, zoom”!

Um aluno: *“Chi! Calma, um de cada vez!”*

Aluna K: *“Hoje não era Escola Nova?”*

Professora: *“Foi bom fazermos essa discussão pra eu saber que vocês estão chateados comigo. Não precisávamos? Como é que eu poderia saber sem ouvir? Vocês ficariam de cara feia e eu não mudaria em nada”.*

Aluna K: *“Tá certo!”*

Professora: *“Se eu fico nervosa é porque nós não estamos [...]”.*

Aluna A: *“Cada grupo se compromete em trabalhar uma tendência”.*

Aluna K: *“Eu acho que ninguém tá fazendo perguntas porque ninguém presta atenção no que é pra fazer”.*

Professora: *“É preciso deixar claro que se corre o risco de ler somente um determinado autor ou texto e fazer uma leitura superficial, com esse tipo de divisão do assunto”.*

Aluno: *“A senhora poderia complementar”.*

Professora:

Mas é claro que sim!

Deixem eu contar o que acontece. No momento em que uma pessoa recebe uma crítica, dá um ‘glupt’ (um nó na garganta), com qualquer um isso pode ocorrer, porque se percebe que não está agradando e a gente não gosta quando não está agradando. Todo mundo gosta de agradar. Eu estou a fim de deixar vocês felizes, contentes por estarem aqui. Não, não no sentido de deixar vocês, ah! sem fazerem nada. Não, absolutamente! Deve existir um compromisso entre nós e é essa idéia que eu estou tentando transmitir desde o início, mas não havia conseguido ainda. Não pretendo trabalhar a Didática sob o enfoque libertário. A minha maneira de ser é que é libertária em relação à alguns princípios. Tanto, que estou aceitando o que vocês estão colocando e farei conforme a turma decidir fazer, apesar de não acreditar que o consenso possa existir sempre, pode existir um ou outro pensando de outra forma e terá que aceitar, pelo consenso, o que a maioria decidir, assim como ocorre na democracia.

Aluna A:

Silvana, não é nada contra a tua pessoa, entendeu? É com as coisas bem conduzidas. Por exemplo: eu acho ótimo não ter chamada, porque acho que tem que vir à aula quem quiser. Mesmo aquele que não tenha lido veio porque achou que tinha alguma coisa para acrescentar. A gente tinha uma professora que era uma pessoa horrível e chata e que obrigava pela chamada, dizendo: “ Venham, se não vocês vão repetir o semestre por falta de freqüência, e nós tivemos alguns problemas com ela. É muita gente vinha para não repetir por falta. Eu acho que chamada é ótimo não ter. Mas é a forma como o conteúdo tá sendo conduzido. Pelo menos eu tô insatisfeita com isso.

Professora: *“Eu acho legal! Agora, do jeito que foi colocado está claro, sabe? Eu acredito que tinha que haver esse papo. Nós não ficaremos sempre nesse impasse, eu tenho a impressão que não”.*

Aluna H:

Antes, quanto tu tinhas feito aquela divisão a gente tava até começando a se mexer, a fazer. Aí, de repente, eu não vim um dia à aula, faltei e daí... Ah! Meu Deus! Fiquei viajando e quando eu vi já tinha mudado completamente.

Aluna K: *“A gente já sabia o livro, tinha ido à biblioteca [...]”.*

Professora:

*As mudanças feitas, ocorreram porque houve liberdade para que alguns questionassem. É nesse sentido que a prática libertária será adotada, para que vocês possam conduzir as aulas comigo, está bem?
Nós temos um programa a assumir ou não. A Didática é uma disciplina considerada básica, obrigatória e pré-requisito para as metodologias específicas de cada curso.
As classificações parecem limitar nosso conhecimento e talvez esse seja um limite muito difícil de ser superado.*

Professora: *“Gostaria de saber que compromisso será assumido para o próximo encontro?”*

Aluna H:

*Isso tá sendo feito desde a primeira fase. Teve um ou dois casos de alunos que se comprometeram e não compareceram. Geralmente, quem se compromete vem.
Eu acho que deveria ser como alguém propôs antes; não aquele negócio de obrigatoriamente cada um ter que apresentar um tema. Um apresenta e de repente, pode repetir então, um outro aluno apresenta outro tema [...].
Quem não vem, não tem nem que ‘meter a boca’ porque não tava aqui. Porque se continuar desse jeito vai dar mais um mês e vai ficar do mesmo jeito.*

Professora: *“E há muitas coisas importantes para serem estudadas”.*

Aluna H: *“Justamente por isso, a gente tem que levar um mês e meio, no máximo dois pra entrar em outra unidade. Acabou o mês e a gente não viu nada.”*

Aluna A:

E outra coisa, quando eu apresento, eu gosto de ‘regras claras’. Por exemplo, se dia 31(trinta e um) é pedagogia tecnicista eu posso chegar aqui, mesmo que seja na segunda aula para assistir a um assunto que esteja me interessando.

De repente, sei lá, pode ser um erro, mas eu acho que tem que ter uma coisa mais comprometedora. Eu acho que é importante porque a gente precisa ter alguns parâmetros para organizar tudo, é uma forma de cumprir o programa, eu acho que isso é importante!

Embora eu, particularmente, não gostasse de cronogramas, houve a solicitação do grupo para que as aulas fossem melhor conduzidas e organizadas.

Aluna K: *“E daí a gente parte para outros conteúdos”.*

Professora:

Em outras unidades, nós vamos rever várias concepções pedagógicas que estamos estudando nesta unidade. A partir daí, estudaremos por exemplo: a avaliação sob diversas perspectivas. Não apenas um único modelo de avaliação.

Aluna A: *“Como é que fica então? 2ª. feira [...]”.*

A aluna tenta organizar um cronograma.

Aluna H: *“Escola Nova na 2ª. feira, o que seria hoje. Tá tudo certo agora. Vamos levar um dia pra cada escola e deu. Eu acho que não adianta ver tudo de cada uma. Ver o básico quem se interessar mais, faça por fora as leituras”.*

Aos poucos uma tentativa de organização conjunta (auto-organização).

Professora: *“Já foi feita a divisão, lembram?”*

Aluna K: *“Já!”.*

Professora: *“Eu fiz as anotações”.*

Aluna H: *“Dos que estão, aqui hoje, a gente escolhe dois ou três pra aula que vem”.*

Professora: *“E os outros alunos que não estiverem presentes entram nesses grupos já formados”.*

Alguém diz: *“Isso mesmo!”*

Aluna A: *“O bom é que tem bastante tempo: de 2ª. pra 6ª. feira dá pra preparar a aula, de 6ª. pra 2ª. também”.*

Professora: *“Isso que estamos fazendo é legal para eu me organizar com vocês”.*

Parece que nesse momento, perderam um pouco a rigidez quanto ao cronograma.

Professora:

Bom, então tá, pessoal! Correto! Eu já havia indicado vários livros, mas este aqui de Cristiano Di Giorgio trata de cada método ativo da Escola Nova e também os métodos Não-Diretivos, muito confundidos com a Pedagogia Libertária.

Aluna K: *“Eu peguei este livro no CED, pode ser?”*

Professora:

Qual o nome? É da Guiomar Namó de Mello? Sim, pode ser. Eu acho até que está nas referências do programa. Há diversos livros além destes. Psicologia na Educação, de Cláudia Daves e Zilma de Oliveira; História das Ideias Pedagógicas, de Moacir Gadotti, que traz dados sobre educadores como Anísio Teixeira, Decroly, Piaget, Freinet, e uma síntese de alguns métodos também. Eu acho que já havia passado no quadro todos eles. Deixem eu mostrar a vocês: A classificação que vimos de Saviani sobre concepções de filosofia que influenciaram a educação está neste livro: Filosofia da educação brasileira. E então, que concepção filosófica influenciou a Pedagogia Nova?

Aluna A: *“A concepção Humanista?”*

Professora:

Certo, Humanista Moderna. E a Pedagogia Tradicional foi influenciada pelo Humanismo Tradicional.

Saviani é um teórico defensor da escola crítica, que ele passou a chamar de Histórico-crítica, e que Libâneo chamou de Crítica, que é uma tendência marxista, uma pedagogia que, aproveitando idéias de Marx, com base em seus pressupostos teóricos, foi se delineando e ainda está sendo elaborada. Então, aqui no Capítulo 5, vocês vão ver, por exemplo, alguns métodos da escola nova. Já no capítulo 4 encontram-se educadores como Snyders, voltado para a dialética marxista, com algumas críticas à pedagogia nova. No capítulo 4 há uma explicação geral sobre os princípios que nortearam o movimento escolanovista.

Foram os escolanovistas quem denominaram a Pedagogia Tradicional, lançando, através desse movimento críticas ao antigo sistema de ensino.

Depois, encontram-se no livro de Di Giorgio, todos os métodos que eu havia explicado, que também podem ser encontrados na Guiomar. Aqui, por exemplo, o Plano Dalton, é um método de contratos que o professor fazia com cada aluno. Ela não é uma autora muito conhecida - Helena Parkhust.

Aluno J: *“Montessori? Não é?”*

Professora:

Não, Montessori já é um outro método. O Plano Dalton não foi muito divulgado como método da escola nova, mas foi uma de suas propostas. O contrato que se fazia com um determinado aluno tornava-o comprometido em seguir aquele plano de estudos. Se, por exemplo, um de vocês quisesse estudar a avaliação sob o enfoque da teoria crítica, eu faria todo um plano para que esse aluno realizasse esse estudo.

Aluna A: “Personalizado?”

Professora:

É, isso aí! Eram os contratos de Ensino. Este quadro é horrível, é preciso passar um pano!

Continuando: Ovídeo Decroly propôs os Centros de Interesse. A interdisciplinaridade tem a ver com suas idéias, pois Decroly propôs que se trabalhasse em educação de crianças com temas geradores que formariam os centros de interesse, capazes de gerar estudos diversos. Assim como Paulo Freire utilizou palavras geradoras que originariam outras palavras a serem estudadas, na decomposição das sílabas.

Na próxima aula continuaremos e não esqueçam de uma coisa: façam uma análise sobre o manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Nós faremos essa análise em conjunto no próximo encontro.

Aluno F: “Isso tem na Romanelli?”

Professora: “Sim, Romanelli e Ghiraldelli”.

4.1.2 Dados do trabalho desenvolvido com alunos do Curso de Geografia

(Encontro do dia 24/04/95).

Um exemplo de uma aula expositiva e dialogada:

A aula teve início e a professora fez um comentário sobre a gravação das falas em sala de aula:

Professora: “Se um dia quiserem ouvir, está a disposição”. Risos.

Professora: “Vocês estão com medo? Eu pedi autorização, heim? Várias falas se sucederam nesse momento”.

Professora: *“Tenho o costume de ficar perto da janela. Vocês [do outro lado da sala] ficam com ciúmes?”*

Vários alunos respondem: *“Não!”*

Professora: *“Não fazem nem questão, não é? Eu não prefiro alguns de vocês, é que tenho mania mesmo e gosto de ficar deste lado [perto da janela]”.*

Neste momento uma aluna que ainda não havia freqüentado as aulas (transferida de outra Universidade) pergunta:

Aluna A: *“Por quê as aulas estão sendo gravadas?”*

Professora:

Estou realizando uma pesquisa no curso de mestrado em Educação da PUC/RS, sobre os limites e possibilidades de uma prática pedagógica libertária na Didática do ensino superior.

Uma das técnicas que serão utilizadas nesta investigação é a gravação das falas em sala de aula. Para saber qual a receptividade do grupo em relação à essa prática e quais os empecilhos que a instituição traz, para que se possa trabalhar de uma maneira alternativa, não controladora, ou pelo menos, que procura não ser autoritária.

Acredito que acabamos sendo controladores, de vez em quando, porque é difícil nos desvencilharmos daquilo que ficou incutido desde muito tempo em nós mesmos. Temos vícios, nos habituamos à certas práticas, sem questionamento.

A idéia, não é deixar de trabalhar os diversos conteúdos relativos à Didática com vocês, mas é verificar o que se pode fazer, dentro de uma visão libertária, em uma instituição pública de ensino. Porque os clássicos libertários ou anarquistas (estas palavras são sinônimos) eram contra qualquer tipo de governo. Tanto que a maior parte de suas escolas não foram reconhecidas. Como a escola Walden nos E.U.A. criada na década de 50, e a Paidéia, na Espanha, que até hoje não foram reconhecidas por não respeitarem o que as normas do sistemas de ensino locais exigem; o mínimo que aqui no Brasil, por exemplo, o Conselho Federal de Educação exige e o Conselho Estadual fiscaliza.

Aluno B: *“Professora, esses alunos que saem dessas escolas enfrentam algum tipo de competitividade?”*

Professora: *“Eles tem conteúdos, mas são conteúdos fixados por um sistema”.*

Aluno B: *“Mas em termos de mercado de trabalho esses alunos não tendem a fracassar?”*

Professora: *“Sim. Certamente enfrentaram problemas, é claro. Mas estavam conscientes, ao entrarem nessas escolas, sabendo que não receberiam um diploma, pois a educação que se propunha tinha outros fins, que não estes apenas”.*

Hoje, existem libertários ortodoxos e não ortodoxos. Há aqueles como os italianos Ferro Piludu, Salvo Vaccaro, Lamberto Borghie que já trabalharam em instituições públicas de ensino utilizando uma metodologia libertária, porém com adaptações, aproveitando também esses espaços.

Salvo Vaccaro, por exemplo, no livro: Educação e Liberdade, de vários autores, em outras palavras, diz o seguinte: Hoje, nós libertários que éramos contra qualquer tipo de instituição mantida pelo governo, contra qualquer tipo de hierarquias, estamos trabalhando nesses estabelecimentos que nós condenávamos. Isso mostra que houve uma evolução no pensamento anarquista. As escolas de pensamento como a crítica (que é marxista) ou a libertária, ainda sofrem reformulações. Nada estacionou no tempo, tudo ainda pode estar em fase de elaboração. Essas idéias estão em contínuo movimento, pelas inovações que se fazem em relação às suas práticas.

Então, o que me chamou a atenção, ou o que me impressionou, é que existem pessoas que conseguem adaptar suas idéias a um novo tempo. Que consideram ser inútil continuar com um discurso libertário do século XIX e início do século XX, onde os defensores foram um pouco rígidos nessa não adaptação a um sistema já estabelecido.

Então, eu vejo, a partir de Vaccaro e também Foucault, que há possibilidades a mais.

O que podemos fazer dentro de uma instituição em que trabalhamos, se não, aceitar certas impossibilidades, certos limites? Porque, caso contrário, teremos que sair dele, sem a chance de criarmos oportunidades, de trabalhar com diversos grupos sociais. Uma educação, fora do sistema de ensino formal, não poderá atingir um grande número de pessoas e as coisas continuarão do jeito que estão, do mesmo modo.

Paulo Freire, propôs uma educação informal destinada a trabalhadores ou pessoas que não puderam frequentar a escola quando mais jovens, onde não existem hierarquias, ou a premiação de valores, enfim, uma valorização do sistema de notas ou controle de frequência e tudo o mais.

No século passado, surgiu em Barcelona, na Espanha, a Escola Moderna criada por Francisco Ferrer, leitura que realizei no livro: **Sobre Educação, Política e Sindicalismo** de Maurício Tragtenberg.

Ferrer fundou essa escola, baseando-se no ensino científico.

Vocês lembram que no começo do semestre, estudamos sobre a pedagogia tradicional e vimos o surgimento do Iluminismo, através das revoluções Francesa e Inglesa, numa luta contra os dogmas da Igreja?

A fé inabalável de Kant na Razão Emancipadora devia-se à realidade social da época, onde predominava a servidão e a censura com o controle religioso em várias partes do mundo. As Revoluções Francesa e Inglesa representaram a saída dessa menoridade, pela consciência de cada indivíduo dos problemas sociais e políticos existentes.

Neste aspecto, o século da luzes, contribuiu para que o homem deixasse a condição de opressão, procurando libertá-lo através do “esclarecimento”. No entanto, conforme Foucault (1993, p. 195): “As ‘Luzes’ que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas”.

Contra toda essa repressão religiosa, o que havia a ser feito na época? O que poderia causar uma revolução nesse tipo de pensamento cristalizado? A “ciência”. E aí a idéia positivista: tudo deve ser comprovado cientificamente através do método empírico. O método empírico é o que? É a experiência. É preciso provar por A+B que determinada preposição está certa.

Comte e Durkheim defendem a idéia de que só o método objetivo das ciências naturais, é que tem validade, devendo também ser utilizado nas ciências do homem ou nas ciências sociais como método da descoberta para estudar os fenômenos do mundo, usando o método empírico.

Quem formulou essa concepção do positivismo como ideologia conservadora foi Augusto Comte, mas foi graças ao seu discípulo, Emile Durkheim, que ela se transformou realmente na perspectiva básica da sociologia, ou da ciência social universitária, acadêmica ou burguesa [...] Portanto, a sociologia positivista deriva muito mais de Durkheim que de Comte. É Durkheim que é a referência metodológica de boa parte da literatura positivista no campo das ciências sociais [...] Ele diz por exemplo: ‘A ciência social não podia progredir enquanto não havia estabelecido que as leis da sociedade não são diferentes das que regem o resto da natureza e que, portanto, o método que serve para descobrir essas leis não é diferente do método que se aplica nas ciências naturais [...]’ (LÖWY, 1993, p. 40-41).

Nesse momento uma aluna pede para que a professora volte a falar sobre a Escola Moderna.

Professora:

A escola moderna utilizou essa racionalidade, para ir contra o domínio da Igreja, que subjugava a humanidade, utilizando a razão como uma arma poderosa.

Só mesmo a ciência para ir contra a religião ortodoxa. E Ferrer utilizou-se desse pressuposto, trabalhando com conteúdos científicos: A Biologia, a Física, a Química, a Matemática, etc..

O sistema brasileiro de educação impõe que seja cumprido nos estabelecimentos de ensino, um mínimo necessário, como o 'núcleo comum': as Ciências, a Matemática, a Língua Portuguesa e Estudos Sociais, a Educação Física, Educação Artística e o estudo de outros idiomas vêm como complemento.

Outra Exigência de nosso sistema é o processo de avaliação que deve ser feito bimestralmente, com o registro das notas e a exigência também do alcance de uma média, que geralmente é 7. E é justamente isso que os libertários não aceitavam. Mas, por outro lado acreditavam na razão como emancipadora da humanidade.

É claro que um aluno estudado em uma escola libertária, ao cair no mercado de trabalho sofre restrições e é discriminado pela falta de um diploma.

Aluno B:

Não é nem tanto pelo mercado de trabalho que eu questiono, mas a questão do conhecimento em si. Qual a eficiência desse indivíduo que não sofreu nenhum processo de avaliação? Como competir por exemplo, num concurso público?

Professora: *“Talvez a forma que ele tenha estudado os conteúdos seja até mais válida do que em outros processos educativos, talvez até, de maior qualidade”.*

Aluno D: *“É ?!”*

Professora:

Não se deixa de trabalhar conteúdos, só que a forma de avaliação e os próprios métodos de ensino são diferentes.

Há mais liberdade e solidariedade entre professores e alunos. A avaliação acontece somente para que se possa melhorar o ensino e não para classificar ou dar um valor ao aluno.

No próximo encontro daremos continuidade a este capítulo. Procurem fazer leituras a respeito.

4.2 UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS PRODUZIDOS EM SALA DE AULA

A turma de História exigiu um repensar constante em relação à maneira como as aulas eram conduzidas, pois os próprios alunos exigiam do professor, que houvesse uma organização previamente sistematizada de todas as atividades.

Trabalhar dentro de uma perspectiva libertária em educação num meio que não possuía em sua tradição a autogestão, tornava imprescindível adaptações.

As dificuldades encontradas durante as aulas (um semestre letivo), nesta turma, foram numerosas, por vezes, pareciam insuperáveis, pois os conflitos freqüentemente ocorreriam.

Houve todo um preparo da pesquisadora para realizar um trabalho educativo que julgava libertário, no entanto, os encontros encaminharam o surgimento de outras formas de pensar.

Procurou-se a todo custo um clima descontraído em sala de aula, propiciando liberdade para que os alunos assumissem aquilo que acreditavam ser fundamental no estudo da disciplina.

A proposta de trabalho encaminhada, inicialmente, aos alunos, era a defesa da idéia de que as ações fossem planejadas ao longo do semestre, apesar da existência de um programa departamental, da exigência da elaboração de um plano de ensino pelo professor, do fato de existirem objetivos previamente delineados. Procurou-se, também, deixar claro ao grupo que, o que se pretendia experienciar era uma vivência educativa que não estivesse presa aos ditames regimentais da instituição: o uso das notas (classificação), o controle da freqüência (como um instrumento de coerção do professor para conseguir a submissão dos alunos), o respeito às hierarquias (repudiado pelos anarquistas).

O que se considerava importante e serviu de encaminhamento ao grupo foi o comprometimento de cada aluno em todas as atividades assumidas pelo coletivo, inspirando-se a solidariedade, através do respeito mútuo e companheirismo necessários dentro de uma concepção libertária de educação.

Apesar de que esta pesquisa tenha sido apresentada aos alunos sob a forma de “proposta pedagógica”, houve na verdade, uma sutil imposição por parte da pesquisadora para que as aulas fossem conduzidas “com liberdade”, e é claro, uma liberdade questionável, pois esse não era o desejo dos alunos. Isso começou a ser

percebido quando alguns alunos colocaram em questão certos procedimentos: “A gente não é obrigado a aceitar a professora entrar em sala de aula e obrigar a gente a seguir uma prática”.

E outro: “É como a professora quer que a gente faça ou é como nós achamos que deve ser feito?”

Não havia o uso de chamada no início do semestre letivo, o que provocou o esvaziamento da sala de aula. Frequentemente participavam apenas de 5 a 10 alunos, fato preocupante que estimulou uma mudança, um (re)planejamento, devido ao descontentamento da maioria dos alunos em relação à metodologia utilizada pela professora. A partir de meados do semestre, o registro da frequência passou a ocorrer e de maneira impressionante os alunos começaram a assistir a maioria das aulas.

O clima em sala de aula era pesado, de uma competitividade e agressividade extrema, durante um longo período não houve entendimento entre o grupo.

Para chegar ao estudo de diferentes discursos sobre as práticas educativas, foi necessário passar pelas diversas classificações, que às vezes, eram incompreensíveis aos alunos. Alguns resistiam e declaravam seu cansaço, remexendo-se nas desconfortáveis carteiras daquele “confinamento-prisão” que era a sala de aula, mas prosseguiram em seu esforço, talvez, devido à obrigatoriedade da disciplina.

Quando foram propostos “seminários livres” no estudo da Unidade I (prática que ainda não estavam habituados, onde o aluno deveria comentar a respeito do que havia estudado, sem necessariamente comprometer-se em apresentar determinado assunto), houve um descontentamento geral, decidindo-se voltar ao sistema convencional de seminários, com a divisão de conteúdos por grupo. Vários textos e autores foram indicados e os alunos poderiam escolher suas leituras conforme sua disponibilidade e preferência. No entanto, preferiam quase que, por unanimidade, manter-se presos a um determinado autor para realizar o que chamavam de uma “leitura básica”. O tempo era restrito, e outros professores já o haviam tomado, solicitando ou exigindo trabalhos, marcando datas de provas, etc.. Os alunos “não tinham tempo para as leituras sugeridas”.

Assim, os seminários foram trabalhados dentro do possível, no tempo que restava, somando-se os outros tempos. Alguns foram superficiais e mecânicos, pareciam manifestar, apenas, o cumprimento de um dever para os alunos.

O hábito das regras institucionais, as tarefas, cronogramas, haviam sido incorporados pelos alunos, mas transparecia em seus discursos e ações, um descontentamento em relação à prática da professora.

No final do semestre, os alunos foram “avaliados” segundo os resultados apresentados, pois não aceitavam que todos recebessem nota 10 (dez), já que alguns não tiveram bom desempenho. Assim, como acreditavam em sua grande maioria, na “medição do humano”, isso acabou ocorrendo, embora contra o pensamento libertário.

A mesma proposta pedagógica foi lançada ao grupo de alunos do curso de Geografia.

Porém o curso de Geografia era noturno e não diurno como o de História.

Haviam 35 alunos ao todo e espantosamente, raras vezes faltavam às aulas e jamais houve controle de frequência.

O clima era tranquilo, haviam discussões e debates, no entanto, “nada perturbava a ordem de cada dia”, talvez pelo fato de que esses alunos, analisando os discursos produzidos em sala de aula, embora também questionassem, estavam realmente dispostos em aprender sobre educação e empenhavam-se nessa tarefa.

Não havia a preocupação pelo recebimento de uma nota, ou controle de uns sobre os outros, o que sempre favoreceu os encontros. As possibilidades de diálogo, de liberdade de expressão sempre ocorreram, num clima muito propício.

Haviam tarefas a serem cumpridas dentro de cada estudo realizado, no entanto, essas tarefas não eram devolvidas aos alunos com uma nota, mas apenas um comentário, algumas vezes, solicitando que o trabalho fosse feito.

Ao final do semestre, foram reservados dois encontros para o estabelecimento ou a decisão conjunta sobre como seria feita a avaliação de cada aluno. Assim, ficou decidido, pela maioria, que toda a classe receberia a nota 10 (dez). Na verdade, isso não significava uma questão de merecimento ou não, mas o que ficou claro é que os encontros tinham realmente valido mais do que qualquer sistema classificatório escolhido pudesse expressar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca de uma investigação que parta da própria vivência é algo, muitas vezes, conflitante. Pensar a própria prática, refletir sobre ela e perceber as angústias, as decepções de alunos e professores, é a tentativa de descrever uma história orientada pela análise dos discursos que circulam em cursos de formação de educadores: os discursos em sala de aula, na fala do professor e dos alunos e nos estatutos de verdade da própria instituição e sociedade. Tentar uma organização não-autoritária no ensino superior e ainda mais, no trabalho de uma disciplina como a Didática, provoca sem dúvida alguma, transtornos que desafiam porque alteram as regras impostas por outros no jogo da verdade e poder (limites e possibilidades). Resistir torna-se uma vontade que supera qualquer situação-limite. Buscar saídas estratégicas, enfrentar o medo e continuar [...], “mesmo pensando e ousando agir diferente”, onde todo o cuidado é pouco. Transgredir as normas, burlar os decretos, as convenções, libertar-se das amarras e, ao mesmo tempo, continuar preso, procurando formas de intervenção nesse espaço, para que ele se abra ao novo, incessantemente, como numa espiral, para que novas práticas sejam possíveis no interior da escola.

Illich (1985, p. 72-73), no livro **Sociedade sem Escolas**, expressou, de certa forma, o que compreendia por “limites e possibilidades”:

São muitos os que recusam os títulos escolares e se preparam para uma vida na contracultura, fora dessa sociedade de diplomados [...]. Outros reconhecem o monopólio das escolas sobre os recursos de que precisam para formar uma contrasociedade. Buscam apoio entre si para viver com integridade enquanto se submetem ao ritual acadêmico. Constituem, por assim dizer, focos de heresia, no seio mesmo da hierarquia.

Talvez, os clássicos anarquistas, não aprovassem a idéia de um trabalho educativo com pretensões libertárias em um estabelecimento de ensino público. Essa defesa, no entanto, foi questionada, já que toda a vivência desta pesquisa se deu nesse espaço.

Em cada contexto histórico, as dificuldades enfrentadas por aqueles que se empenharam na concretização de escolas “livres” ou metodologias alternativas (não convencionais) foram imensas. Houve perseguições constantes por parte do governo, das instituições religiosas e até mesmo a morte de alguns líderes revolucionários.

Analisando esses acontecimentos passados em torno de todas as lutas por ideais libertários, percebe-se que não houve por parte desses educadores uma estratégia que levasse tais experiências adiante. O fato da não aceitação do ensino público levou à grandes dificuldades e enfrentamentos, que talvez pudessem ter sido contornadas, se fossem conduzidas de forma diferente. Vaccaro parece ter percebido isso ao expressar-se sobre a educação libertária e suas possibilidades atuais.

As possibilidades atuais de uma escola autogerida libertária parecem pertencer apenas a um ideal utópico de educação, pois a educação autoritária se mantém válida ainda, no mundo ocidental, na doutrinação de corpos e mentes escolarizadas. As opções alternativas parecem mínimas, já que para isto, torna-se necessário burlar os espaços e os limites com táticas e estratégias.

[...] Mas só isso não basta mais, nem satisfaz, seja que nos encontremos nos bancos, e já nos encontramos todos, seja que tenhamos passado, [...] à cátedra, ao outro lado da barricada (mas em relação a quem?). Daqui resulta a inversão de ótica, e a difícil planificação de um momento de luta por uma escola autogerida libertária, uma idéia que, por agora, move os primeiros passos em cérebros, em diálogos informais, em artigos esparsos, que tenta se alargar, lenta e gradualmente, em busca de aficionados, com os quais construir juntos um projeto prático de educação libertária [...] (VACCARO *apud* ILLICH et al. 1990, p. 130).

Hoje, é necessário explorar as possibilidades mínimas para que seja possível um trabalho alternativo de educação, aproveitando os espaços, inclusive, das próprias instituições públicas de ensino. Porém, desta vez, atentos e cautelosos diante das situações mais difíceis que, às vezes, parecem insuperáveis:

[...] o que quer dizer 'educação libertária', hoje? Qual é a função da instituição escola? Como socializar os conhecimentos? Que metodologias educam para a crítica e para o conhecimento da liberdade? Quais são os papéis, limites e vínculos da escola, mesmo libertária, em relação a outras esferas da sociedade? O que fazer com a legalidade do título de estudo? Como se libertar dos programas ministeriais sem cair fora da lei imediatamente? Quais os destinatários a quem implicitamente se dirige o nosso projeto? Como desestatizar o ensino?

As questões pesam como rochas e já algum amigo sincero nos aconselha sabiamente retirar a mão daí e navegar com mais tranqüilidade nas calmas águas da tradição consolidada [...] (IBIDEM, p. 131).

Uma intervenção educativa libertária, já, no interior da atual sociedade, indica uma ruptura com a instituição escolar vigente para a construção de realidades alternativas, não um "extenuante corpo-a-corpo contra o aparato":

[...] Como anarquistas, virtuosamente iconoclastas e hereges o suficiente para amar os riscos (ponderados), de jogar as cartas mais malucas, experimentar novas possibilidades de incisividade, aventurar-se por caminhos perigosos, pioneiros da novidade. Mas não desejamos ser desprezíveis ou arrogantes, não-generosos mesmo com as críticas menos generosas. [...] quanto ao estilo anarquista de ler um dado segmento da realidade, e de ali encontrar um ponto de acionamento tangencial para desengonçar a totalidade fechada daquela realidade considerada para abri-la ao novo, ao diferente, ao potencialmente livre. [...] um jogo a se jogar aos poucos, mas achamos que seja um desafio a aceitar e levar até o fim (VACCARO *apud* ILLICH et al. 1990, p. 131-132).

Um projeto pedagógico libertário exige algumas fases intermediárias para ser desenvolvido. É preciso conhecer as estruturas de uma sociedade não-anárquica, suas instituições, suas normas, seus ambientes, seus mecanismos de controle, seus estatutos, para saber, precisamente, onde atuar, de que forma estratégica agir, e ter flexibilidade para contornar os obstáculos, porque como dizia Vaccaro (1990, p. 135), "a utopia realizada tem necessidade naturalmente de determinadas condições inexistentes hoje; [...] é preciso começar a trabalhar nas condições".

Pensar nas possibilidades de uma pedagogia libertária, significa pensar momentos locais que ofereçam condições de trabalho:

[...] Uma estratégia atual deve considerar e repensar este aspecto [fazer o que estiver a seu alcance], assumindo os vínculos do possível - agora não para se render a esta possível-permissão, mas para decolar desse possível na direção de outros possíveis-realizáveis-agora (VACCARO *apud* ILLICH et al. 1990, p. 135).

É preciso produzir realidades através de experiências educativas ao nível do que é possível agora, com propostas graduais de intervenção e de transformação na escola ou fora dela, segundo os indivíduos envolvidos nesses projetos.

“A estratégia gradual inventa a si mesma em processo, no tempo real” (IBIDEM, p. 136).

Estudar os limites e possibilidades de uma educação libertária hoje, sobretudo, numa instituição pública de ensino, procurando compreender os discursos sob a ótica de Foucault, na análise da produção ou constituição dos saberes, tornou este trabalho complexo e difícil, mas, ao mesmo tempo, significativo.

Assim como Foucault, questionou-se a idéia do homem racional, normal, correto e adaptável, ousando-se pensar diferente, não privilegiando qualquer preceito considerado como verdade científica dentro das chamadas “ciências humanas”.

Percebe-se que a Didática tem possibilitado a circulação de diferenciados discursos sobre o pedagógico, que se aprimoram, que se refinam. Contudo, em sua maioria, parecem ser também “discursos disciplinares”, sutilmente convincentes e aparentemente libertadores, que se autodenominam “críticos”, no entanto, são altamente conservadores, pois continuam disciplinando mentes e corpos para que, através da escolarização tornem-se docilizados.

Esses processos de subjugação do homem acontecem sucessivamente, são reinventados, redirecionados conforme a utilidade de determinada época. São mecanismos de controle necessários à manutenção da ordem social, mesmo que talvez, não tenham sido elaborados intencionalmente para este fim.

É certo que a educação é necessária, todas as sociedades necessitam dela, porém, não a educação que obriga, oprime e classifica, esta deveria ser repensada por aqueles que a fazem acontecer. Nenhuma classificação pode tornar alguém melhor. Uma pessoa inferiorizada passa a ser estigmatizada e vista com reprovação por não ter atingido aquilo que se idealizava, aquilo que se esperava dela.

Pensar nas possibilidades de liberdade na relação pedagógica é pensar também nos limites dela mesma. E as limitações foram constantes neste trabalho. A riqueza disso tudo talvez tenha sido a experiência em si, tanto nos que pareceram bons quanto nos maus momentos.

O tempo pareceu pouco para um projeto tão audacioso. Audacioso por pretender-se com ele, quando necessário, ultrapassar os limites, não só questionando as regras institucionais, mas, transgredi-las. Isso ocorreu em muitos momentos e foi preciso arcar com as conseqüências que resultaram.

As afinidades entre os alunos e professor nem sempre ocorreram, porque de certa forma, havia uma pretensão metodológica que acabou tolhendo algumas ações, num processo sutil difícil de ser percebido. Aquilo que para alguns se apresentava como ideal, para outros não provocava nenhuma atração. Às vezes a liberdade que se imaginava ou se procurava “conceder” não era desejada pelos próprios alunos.

Um pesquisador, inevitavelmente, predetermina o objeto de sua investigação, pondo em risco o sentido de liberdade de sua intenção.

Existem princípios estruturados sobre o que é permissível e o que é proibido e os discursos de escolarização demonstram a existência de um sistema de poder que se expressa através de regras.

Educar acima de tudo, tem significado “vigiar e punir”. Esse poder é concedido ao professor e não ao aluno. Como especialista em determinada área, é sempre o professor que conduz a educação. Assim, ele submete os alunos a diversas situações, classifica, rotula, constrange, vigia, disciplina, quando acredita na idéia contida nesse discurso normativo. Muitas vezes, pelas convenções que já foram inculcadas em sua forma de pensar desde o nascimento, a disciplina não é questionada e é vista como um discurso organizado capaz de conduzir de forma ideal o processo de ensino.

Há uma criação de anarquia dentro do corpo [...]. Há qualquer coisa inomeável, inútil, fora das programações de desejo para além do sexo genital, para além do fascismo que nos faz amar o poder, desejar precisamente aquilo que nos domina e explora (FOUCAULT *apud* MILLER, 1993, p. 3).

Foucault acreditava não ser preciso rebelar-se contra o sistema de forma agitada ou descuidada. Antes de tudo é preciso criar possibilidades “atacando estrategicamente” a consciência das instituições, tornando viáveis todas as experiências rejeitadas pela sociedade que tem se caracterizado como disciplinar, tornado possível, o estabelecimento de regras dentro de cada grupo social e não à parte deles, conforme suas próprias convicções e necessidades. No entanto, percebeu que o homem, historicamente, acostumou-se a ser manipulado e ao mesmo tempo, em seu íntimo, sempre existiu o desejo de liberdade.

Todas as formas de subjugação do homem, todas as tentativas de “objetivá-lo” não foram capazes de acrescentar à sua vida qualquer aspecto positivo.

As “ciências do homem” têm se utilizado do mesmo método objetivo das demais áreas do conhecimento. Lastima-se as desastrosas experiências educativas na utilização da avaliação, à procura de provas concretas sobre os indivíduos. Qual o resultado positivo, em termos reais de educação, em relação às práticas que têm sido comuns nas escolas? Para quê o ser humano tem que ser numerado, enfileirado, humilhado, classificado, valorado, estigmatizado, punido, ou recompensado?

Questionar a ordem discursiva veiculada no meio acadêmico - que obedece a *épistémè* de cada momento histórico. Não para realizar uma revolução a nível macro-social, mas, simplesmente, permitir o que se apresenta como válido e fundamental para alguns grupos.

Não o descrédito na ciência como um todo, mas o questionamento dos métodos utilizados nas ciências do homem, sua excessiva objetividade.

“Procurar as gêneses das coisas instituídas no nosso pensamento, na vida de qualquer um, em nossas ações mais triviais, e ir varrendo tantas invenções mesquinhas que compõem o pensar e o viver de todos nós [...]” (PEY, 1995, p. 1).

REFERÊNCIAS

BAKUNIN, Mikhail Aleksandrovich. **Deus e o Estado**. São Paulo: Cortez, 1988.

BELTRÃO, Irecê Rego. **A Didática e a formação de professores de História**: em busca da explicitação das relações poder-saber na organização do trabalho pedagógico (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: UFSC, 1992.

_____. **Didática**: o discurso científico do disciplinamento. (mimeo). Florianópolis: UFSC, 1993.

_____. **Prática de ensino de Didática**: uma experiência alternativa de ação-reflexão sobre a organização do trabalho didático (Relatório de Pesquisa). Florianópolis: UFSC, 1993.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. aum. São Paulo: Cortez, 1991.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. (Concurso para ingresso como professor no Collège de France). Ijuí-RS: FIDENE, 1973.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das Ciências Humanas. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **A arqueologia do saber**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. Campinas: Papirus, 1995.

GALLO, Sílvio. **Educação anarquista: um paradigma para hoje.** Piracicaba: Unimep, 1995.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Reelaboração da didática e história concreta.** Revista educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, 8(23): 136-147, abr. 1986.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

ILLICH, Ivan, et al. **Educação e liberdade.** São Paulo: Imaginário, 1990.

JOMINI, Regina Célia Mazoni. **Uma educação para a solidariedade.** Campinas: Pontes, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítica social dos conteúdos.** 11. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do poder.** 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Foucault.** 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica/Didática Prática: para além do confronto.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

MILLER, James. A política de Foucault numa perspectiva biográfica. In: **Revista de Comunicação e Linguagens**, n. 19, Lisboa: Cosmos, 1993.

MORIYÓN, Félix Garcia (Org.). **Educação libertária.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PEY, Maria Oly. **Reflexões sobre a prática docente.** São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Educação: o olhar de Foucault.** Florianópolis: Livros Livres n. 2, Movimento Centro de Cultura e Autoformação, 1995.

RIEDEL, H. **Didática e prática de ensino**: aspectos ideológicos, científicos e técnicos. São Paulo: EPU, 1981.

RODRIGUES, Edgar. **Os libertários**: idéias e experiências anárquicas. Petrópolis: Vozes, 1988.

SAVIANI, Dermeval et al. **Filosofia da educação brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

VEIGA, Ilma P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1989.

WOODCOCK, George. **Os grandes escritos anarquistas**. 4. ed. São Paulo: L&PM Editores, 1990.

ANEXOS

ANEXO A - Programa da disciplina “Didática” - UFSC.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
DISCIPLINA: MEN 5131 - DIDÁTICA GERAL
04 horas/aula semanais
Todos os cursos de Licenciatura

PROGRAMA

1 OBJETIVO

Conhecer o processo de ensino-aprendizagem através do estudo de suas tendências históricas e atuais, dos seus elementos básicos e formas de organização.

2 CONTEÚDOS

- 1 Evolução histórica e tendências atuais da Didática.
 - 1.1 O processo de construção histórica.
 - 1.2 Tendências atuais.
- 2 A relação pedagógica no contexto do ensino
 - 2.1 Fundamentos teóricos da relação
 - 2.2 Fatores que influenciam a relação
 - 2.3 O professor e o aluno como sujeitos do processo ensino-aprendizagem.
- 3 A organização do processo ensino-aprendizagem
 - 3.1 As abordagens da organização do ensino
 - 3.2 Os objetivos e suas implicações
 - 3.3 Procedimentos de ensino
 - 3.4 Recursos instrucionais.
- 4 Avaliação do processo ensino-aprendizagem
 - 4.1 Pressupostos básicos

4.2 Modalidades de avaliação

4.3 Planos de avaliação

4.4 Instrumentos.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, J. D; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino Aprendizagem**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

BECHII, E. et al. **Teoria da Didática**. São Paulo: Cortez, 1986.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. (Org.). **Rumo à uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.

CARVALHO, J. M. **O processo didático**. Rio de Janeiro: FGV, 1984.

DI GIORGI, C. **Escola nova**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

FARIA, W. de. **Teorias de ensino e planejamento pedagógico**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Aprendizagem e planejamento de ensino**. São Paulo: Ática, 1988.

FAZENDA, I. C. A. et al. **Um desafio para a Didática** - Experiências, vivências, pesquisas. São Paulo: Loyola, 1988.

FERREIRA, F. W. **Planejamento sim e não**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRANCO, L. A . C. **Problemas de educação escolar**. São Paulo: Cernafor, 1986.

GARCIA, W. E. **Educação visão teórica e prática pedagógica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Reelaboração da Didática e história concreta. In: **Educação e Sociedade**, ano 8 (23), 1986.

GRANLUND, N. A. **A formulação de objetivos comportamentais para as aulas**. Rio de Janeiro: Rio, 1970.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KUETHE, J. L. **O Processo ensino-aprendizagem**. Porto Alegre: Globo, 1974.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítica social dos conteúdos. 11. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARTINS, P. L. **Didática teórica/Didática Prática**: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989.

MELLO, G. M. de. **Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, n. 02 [s.d.].

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, M. C. **Ensino e aprendizagem**: enfoque teórico. São Paulo: Cortez, 1985.

PENTEADO, J. A. **Didática e prática de Ensino**. Porto Alegre: McGraw, 1979.

PEY, M. O. **A escola e o discurso pedagógico**. São Paulo: Cortez, 1988.

POSTIC, M. **A relação pedagógica**. Lisboa: Editora Coimbra 1984.

RIEDEL, H. **Didática e prática de ensino**: aspectos ideológicos, científicos e técnicos. São Paulo: EPU, 1981.

RONCA, A. C; ESCOBAR, U. F. **Técnicas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMEU, S. A. **Escola** - Objetivos organizacionais e objetivos educacionais. São Paulo: EPU, 1987.

SANT'ANA, I. M. et al. **Didática**: aprender a ensinar. São Paulo, 1986.

SANT'ANNA, F. et al. **Dimensões básicas do ensino**. 3. ed. Porto Alegre: Sagra, 1986.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SILVA, S. A. F. **Valores em educação**. São Paulo: EPU, 1986.

SOEIRO, L. et al. **Avaliação educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

VEIGA, I. P. Alencastro. **Repensando a Didática**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1988.

VIANNA, I. O. de A. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: EPU, 1986.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético da didática**. Campinas: Papirus. 1989.

ANEXO B - Tendências Pedagógicas

José Carlos Libâneo

Classificação das tendências da Educação em relação a prática pedagógica:

A) Pedagogia Liberal

1. Tradicional
2. Renovada Progressivista
3. Renovada Não-diretiva

A) As pedagogias Liberais estão voltadas para a manutenção do sistema capitalista. sustentam a neutralidade política. A escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis, segundo suas aptidões.

B) Pedagogia Progressista

1. Libertária
2. Libertadora
3. Crítico-social dos conteúdos

B) As Pedagogias progressistas, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam as finalidades sociopolíticas da educação.

Dermeval Saviani

Concepções fundamentais de filosofia da Educação (tendências e correntes da educação):

- 1) Concepção “Humanista” Tradicional - Pedagogia Tradicional
- 2) Concepção “Humanista” Moderna - Pedagogia Nova
- 3) Concepção Analítica - Pedagogia Tecnicista
- 4) Concepção Dialética - Pedagogias Progressistas

1) Concepção Humanista tradicional - marcada pela visão essencialista do homem. O homem é encarado como constituído por uma essência imutável. Educação centrada no adulto, no intelecto, no conhecimento.

2) Concepção Humanista Moderna - A natureza humana é mutável, determinada pela existência. Educação centrada na criança, na vida, na atividade.

Abrange várias correntes: pragmatismo, historicismo, existencialismo, fenomenologia.

3) Concepção Analítica - A tarefa da filosofia da educação é efetivar a análise lógica da linguagem educacional (organização, sistematização).

4) Concepção Dialética - Se recusa a determinar uma visão de homem. Interessa-lhe o homem concreto, síntese de múltiplas determinações. Os problemas educacionais não podem ser compreendidos sem a consideração do contexto histórico.