

Inês Dussel
Marcelo Caruso

A INVENÇÃO DA SALA DE AULA

UMA GENEALOGIA
DAS FORMAS DE ENSINAR

Tradução: *B&C Revisão de Textos S/C Ltda.*
Revisão técnica: *Ana Maria Faccioli de Camargo*
Coordenação: *Ulisses F. Araújo*

 **Moderna**

≡ Ill Moderna

COORDENAÇÃO EDITORIAL: José Carlos de Castro

TRADIÇÃO E REVISÃO: BSC Revisão de Textos S/C Ltda.

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO GRÁFICA: Fernando Dalto Degani

COORDENAÇÃO DE REVISÃO: Esmeram Vieira Lello Jr.

REVISÃO: Sérgio Roberto Torres

EDIÇÃO DE ARTE: Ricardo Postacchini

PROJETO GRÁFICO: Ana Maria Onofri

CAPA: Ricardo Postacchini

Foto: Papel e caneta - CID

PESQUISA ICONOGRÁFICA: Ana Lúcia Soares

DIAGRAMAÇÃO: Enriqueta Monica Meyer

TRATAMENTO DE IMAGENS: Américo Jesus

SALIDA DE FILMES: Hélio P. de Souza Filho, Marco Hilevski Kamato

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL: Wilson Aparecido Tropic

IMPRESSÃO E ACABAMENTO: Gráfica Vida e Consciência

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Camara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Dussel, Inês

A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar / Inês Dussel, Marcelo Carmo ; tradução Cristina Antunes. — São Paulo : Moderna, 2003. — (Educação em pauta)

Título original: La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar.

Bibliografía.

1. Educação — Filosofia. 2. Ensino. 3. Pedagogia. 4. Sala de aula — Dirección I. Carmo, Marcelo.

II. Título. III. Serie.

03-4098

CDD-371.102

Índices para catálogo sistemático:

1. Sala de aula : Pedagogia : Educação 371.102

ISBN 85-16-03897-1



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho

São Paulo - SP - Brasil - CEP 05305-204

Vendas e Atendimento: Tel. (011) 6090-1500

Fax (011) 6090-1501

www.moderna.com.br

2003

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

Dedico este livro a Lita, Mario e Maruca.

São meus avós, juntamente com Carlos, Enrique, China e Ada.

Não houve tragédia nem dor tão grande que lhes tirassem a vontade de viver e de amar.

Obrigada pelo que me ensinaram e ensinam.

Inês

À memória de meus avós Maria e Roberto, e também a Yelia e Ana, pela espera, pela paciência e pelo estímulo silencioso.

Marcelo

DE PEDANTES, PEDAGOGOS E SALAS DE AULA

Quando recebemos o convite para escrever este livro, começamos a revisar tratados de pedagogia de outras épocas e observamos que na maioria deles definiam-se a pedagogia, seus tipos ou divisões, as ciências auxiliares e as áreas de aplicação. Quase todos consideravam a pedagogia como um saber que cabia integralmente neste esquema: para alguns, tenderia mais para uma ciência, e para outros, tenderia mais para uma arte. No entanto, em todos os casos, constituía um corpo de conhecimentos definidos, que bastava especificar e transmitir aos futuros professores para que estes os pusessem em prática.

Uma obra de Bernard Shaw, *Pigmalião*, expressa exatamente esta visão da pedagogia. Em *Pigmalião*, Liza Doolittle, uma humilde florista de rua, tem um encontro fortuito com dois aristocratas ingleses, Pickering e Higgins. Estes estudiosos da linguística decidem fazer uma experiência: reeducar a florista para que fale e se comporte como uma dama da sociedade. A idéia é que a educação, quando utiliza um bom método, consegue transformar as pessoas por completo, até apagar os vestígios de sua origem social e cultural. Instalam Liza em sua casa e ministram-lhe aulas diárias — teóricas e práticas. Os linguistas triunfam: Liza transforma-se em uma dama, casa-se com um jovem de boa família (embora sem posses) e mantém um relacionamento platonico com seu mentor, Higgins. Final feliz para a pedagogia: Liza ama seus professores e estes a amam, por ter-se transformado exatamente no que desejavam.

Vejamos outro exemplo literário. Trata-se do conto infantil de Emma Wolf “Escola de Monstros”. A autora narra a

vida em uma escola onde Frankenstein e Drácula, entre outros alunos, aprendem a comportar-se como monstros. Em certa ocasião, um deles, querendo cumprir uma ordem ao pé da letra, destrói as paredes da escola. Transformou-se em monstro. Final feliz para a pedagogia? Você dirá.

Com um pouco de desconfiança, pode-se também perguntar se não há algo de monstruoso na Liza de Bernard Shaw, se ela também não aprendeu a ser um monstro, colocando-se no lugar que seu professor determinou e cumprindo suas ordens ao pé da letra. Espanhamo-nos diante da menção da clonagem da ovelha Dolly, mas não nos assusta da mesma maneira essa idéia da pedagogia que quer replicar indivíduos, moldá-los e formá-los à medida que pretende dominá-los e conhecê-los por completo.

Certamente, a vontade de tê-los sob controle está associada ao temor provocado pela situação de ensinar. Como enfrentar um grupo de crianças, cada uma com sua própria história, com desejos diferentes em uma sala de aula? Seremos capazes de transmitir-lhes alguma coisa, de conseguir que aprendam alguma coisa? E se falharmos? E se utilizarem nossos ensinamentos de maneira diversa daquela que pretendíamos? E se nem sequer nos escutarem? Esses temores são reais e concretos; entretanto, a intenção de controlá-los completamente não contribui senão para aumentá-los, porque diante de nosso fracasso — apesar de tudo, a vida sempre é mais complexa do que qualquer mecanismo de controle — agigantam-se ainda mais.

Este livro pretende servir de apoio para que nos livremos do medo de ensinar, e também de aprender, de ler, de conhecer outros mundos. É provável que uma parte desses temores nos acompanhe sempre, como a todo ser humano; entretanto, oxalá a questão do controle e do medo de perdê-lo deixe de ser um dos

eixos mais importantes da interação professor-aluno. Se a pedagogia é um saber que ajuda os docentes a serem “bons” professores, é conveniente começar por estabelecer como se define um “bom professor”, quem o define, como trabalha, antes de pensar em regras, divisões e formas de transmitir esse saber.

Para nós, não há melhor maneira de abordar estas questões através de uma visão histórica. Partimos do princípio de que as definições de um bom professor, do conteúdo dos ensinamentos, de métodos e didáticas são saberes históricos, produzidos por indivíduos sociais, por pensadores, grupos, instituições que atuaram e pensaram em outros contextos — alguns muito semelhantes aos nossos, outros muito diferentes. Incluíve a idéia de que é preciso levar em conta a psicologia infantil e as categorias e conceitos utilizados para falar sobre a aprendizagem da criança, que parece “natural” e “necessária”, é no entanto um produto histórico: como será visto nos capítulos a seguir, há quatro séculos, ou mesmo dois, não se falava nesses termos.

Percorrendo a história da sala de aula e das formas de ensinar, procuramos esclarecer o fato de que muitas técnicas e palavras que utilizamos para nos referir ao que acontece na sala de aula têm um passado, surgiram em situações concretas como respostas a desafios ou problemas específicos, e que provavelmente, quando as utilizamos hoje em dia, ainda trazem parte desses significados. Compreender de onde surgem, de quais estratégias e problemas fazem parte, como foram ou são utilizadas, e que efeitos causaram pode ajudar-nos a aliviar essa carga e a assumir nossa tarefa como uma reinvenção própria das tradições que recebemos. Embora não voltemos a inventar a pólvora, também não seremos clones de outros e nem clonaremos nossos alunos. Pois, em última instância, transmitir é

também abrir espaço para que o outro utilize de maneira diferente nosso saber e nosso desejo de educá-lo — para que seja outro, e não o mesmo indivíduo. Como disse um psicanalista, o que é fascinante “na própria aventura da transmissão é precisamente o fato de sermos diferentes daqueles que nos precederam, e que provavelmente nossos descendentes seguirão um caminho bastante diferente do nosso. (...) E, no entanto, (...) é aí, nessa série de diferenças, que inscrevemos aquilo que transmitiremos” (Hassoun, 1996, p. 17).

Gostaríamos que este livro ajudasse a entender de onde vem o hábito dos alunos de levantar a mão, formar fila ou utilizar cadernos, para poder avaliar se isto é realmente o que queremos lhes ensinar, e assumirmos essa decisão e essa responsabilidade. Um dos ensinamentos que gostaríamos de transmitir, à maneira de Hassoun, é que no ensino não há lugar neutro nem indiferente: todas as estratégias e opções que utilizamos em nossa tarefa cotidiana têm histórias e significados que nos superam e produzem efeitos sobre os alunos — não só em termos de aprender ou deixar de aprender determinado conteúdo, mas também de sua relação com a autoridade, com o saber letrado em geral e com os demais. Alguns professores, temerosos desta responsabilidade, acreditam que o melhor seja renunciar a transmitir algo, *laissez-faire* (deixar fazer), não intervir, como se com este gesto pudessem desfazer-se do poder inerente à posição docente. Como argumentaremos adiante (Caruso e Dussel, 1996, cap. 3), o poder continua sendo, sem dúvida, constitutivo da relação professor-aluno; trata-se de assumir o papel de transmitir a cultura da forma mais consciente possível, utilizar estes espaços de liberdade de que fala o psicanalista mencionado, procurar sair do modelo de clonagem e *produzir uma diferença em nossas vidas e nas vidas de outras pessoas*.

Iniciaremos pela palavra que nos convoca, a você e a nós, a nos encontrarmos neste livro. A palavra *pedagogia* teve significados muito diferentes através dos tempos. Levando-se em consideração apenas os significados produzidos desde 1500 até os nossos dias, ou seja, na idade moderna — cujas características analisaremos no primeiro capítulo — pode-se dizer que as primeiras definições diferenciavam o pedagogo — entendido como o “aio que cria a criança” — do pedante — “mestre que ensina as crianças”¹ (Covarrubias Orozco, 1611). Desse modo, o pedagogo era entendido como um educador no sentido mais amplo do termo; não era somente um professor de escola, mas também podia ter a seu cargo funções que hoje chamariamos de a criação das crianças.

A palavra *pedagogia* compartilha sua raiz — *ped*: pé, aquele que anda a pé — com a palavra *pedante*, que é aquele que “se diz sábio”, aquele que pretende ser erudito. Isto revela principalmente o pouco prestígio que as pessoas letradas tinham na época. Esta ambigüidade fica bem definida na seguinte frase: “um bom professor galês, um bom estudioso, porém muito pedagógico (extraído do *Oxford English Dictionary* de 1888). Ser “pedagógico” não era, então, sinônimo de uma qualidade positiva, e sim o contrário.

O *Dicionário de Autoridades* de 1737 define pedagogo como “qualquer um que ande sempre com outro, e o leva aonde desejar ou lhe diz o que deve fazer”. Neste caso, aparecem tanto o significado de “pé” como o de conduzir ou guiar como ação própria. Entretanto, já em 1788, o significado que conhecemos hoje aparece com mais intensidade. A pedagogia aproxima-se daquilo

1. N.T. Uma definição antiga da palavra *pedante*, hoje em desuso, significa “mestre que ensina gramática às crianças indo de casa em casa”.

que denominamos “mestre” e deixa de ser a ação de guia geral (Terret e Pando, 1978, p. 73). Surge no século 19 a definição de pedagogia como “a arte e a ciência de ensinar e educar as crianças”. Esta descrição, que hoje nos parece natural, é, na realidade, uma invenção recente, dos últimos séculos (Rizzi Salvatori, 1996).

Analisemos mais detalhadamente a definição moderna de pedagogia. A pedagogia é uma ciência e uma arte; está associada ao “ensinar” e ao “educar”. A pedagogia ocupa-se das “crianças”. Neste caso, pode-se acrescentar que algumas versões contemporâneas sustentam que a pedagogia não se ocupa unicamente das crianças, mas que há também uma pedagogia dos adolescentes e uma pedagogia dos adultos. Para analisar os componentes desta definição, à qual violaremos diversas vezes no decorrer do livro, comecemos pelo último ponto:

1. De acordo com o pedagogo Mariano Narodowski, a pedagogia moderna nasce com o conceito de que a criança deve ser educada. Se durante muito tempo as crianças corriam pelo povoado, aprendiam espontaneamente e se vinculavam a muitos adultos, em determinado momento (que o historiador Philippe Ariès situou no final da Idade Média) surgiu uma nova “sensibilidade” com relação à criança, uma nova forma de cuidar dela. Narodowski argumenta que a criança será “infantilizada”: inicia-se uma tendência segundo a qual a criança precisa de maiores cuidados, que é preciso colocá-la em uma instituição, que necessita de regras mais rígidas. Esta postura constante de cuidados com a criança, e sua vigilância intensiva, permite a formação e a estruturação de um saber que justifica as razões para essas ações, suas finalidades e seus métodos: a pedagogia. Surge a disciplina universitária, e surgem os catedráticos, que afirmam que a ciência orienta aqueles

que ensinam. Analisemos também as consequências de “pedagogizar” os adolescentes e os adultos: não se trata apenas de pensar neles como sujeitos do saber, mas também de submetê-los a outro tipo de vigilância, com a idéia de que devem ser cuidados com maior esmero e assiduidade. A modernidade talvez seja a época em que diversos setores da sociedade vão-se “pedagogizando”: é preciso cuidar dessas pessoas, dizer-lhes o que devem fazer, colocá-las em instituições educativas, se possível — lembre-se de que até hoje se diz que é melhor a criança estar na escola do que brincando na rua — e dar-lhes regras mais precisas (Narodowski, 1995).

2. A pedagogia encarrega-se do “ensinar” e do educar. Pode-se dizer que não se ocupa somente das “situações de ensino” — como, por exemplo, o ensino da estrutura e das funções do aparelho digestivo —, mas também da educação, que é muito mais abrangente. As crianças são educadas desde seu primeiro dia de vida: tem-se, por imposição, que obedçam a um ritmo, que durmam à noite, que comam com certa periodicidade. Logo vêm as proibições diante de situações perigosas, virá o controle das “necessidades”, devem também se acostumar a comer outros alimentos em determinadas horas do dia. A “educação” inclui preceitos com relação aos palavrões, à sexualidade, à ideologia, à maneira de viver, à compreensão e à crítica aos meios de comunicação, entre muitas outras coisas. Diz-se, inclusive, que a educação não termina nunca, uma vez que uma pessoa jamais estará completamente educada. Desse modo, ainda que a pedagogia esteja diretamente relacionada com a escola, parece que também a excede, e muito.

3. Por último, diz-se que a pedagogia é tanto uma “ciência” como uma “arte”. Por um lado, pretende esse presti-

gioso rótulo de “científica”, uma forma de conhecimento que pode ser comprovada, com regras, métodos de avaliação e padrões compartilhados. Sabemos que em nossas sociedades os “cientistas” constituem uma profissão de grande prestígio, ainda que nem sempre recebam retribuições de acordo com esse prestígio e muitos não entendam o conteúdo do trabalho científico. Portanto, a pedagogia quer ser tratada como ciência. Por outro lado, porém, a pedagogia é uma arte. Vejamos: um professor pode ser muito versado em diversas disciplinas, conhecer o conteúdo a ensinar, conhecer as diversas dificuldades de aprendizagem, dispor de uma longa lista de métodos de ensino e de bons instrumentos de diagnóstico e de avaliação. Entretanto, a maneira, o momento e a forma como utiliza seus conhecimentos — essas decisões da prática de ensino — são por si mesmas uma “arte”, se entendermos por arte uma estruturação pessoal, uma sintonia específica com a situação daquele momento. Mesmo que se possa aprender as regras do ensino, estas se modificam em cada situação e dependem do julgamento daquele que as utiliza e da situação em que são utilizadas. *A pedagogia, então, prolonga-se cada vez mais no tempo: o que se iniciou com a criança chegou aos adultos e desenvolve-se até a terceira idade. A pedagogia ocupa-se da escola, mas também da família, dos meios de comunicação e de todas as outras instâncias ou agências que “educam”, ainda que não o façam conscientemente. Por último, a própria pedagogia é tanto um saber sistemático — uma ciência — como um saber mais localizado, específico, informal — uma arte, um uso.* Isto é, parece ter-se tornado importante, perpétua, uma vez que acompanha a vida inteira do indivíduo, e polimorfa, com muitas formas, uma vez que pode se encontrar em estado mais ou menos puro, como ocorre na escola, até ser mais difusa e implícita, como no caso dos meios de comunicação.

Diante desta “inflação” do espectro da pedagogia, é difícil decidir por onde abordá-la. Haveria muitos pontos de partida, muitas formas e temas. Haveria inúmeras possibilidades, cada uma com sua ênfase, suas virtudes e defeitos. Poderíamos realizar um estudo sistemático, um histórico, mais focalizado na aprendizagem ou no ideal docente, entre muitas outras possibilidades. Os temas seriam inúmeros e todos juntos formariam uma enciclopédia de vários volumes.

Não se pode ignorar, no entanto, que, de todas as partes possíveis da pedagogia, a mais importante é a pedagogia escolar. Na história dos últimos séculos, esta combinação “ciência e arte” concentrou-se cada vez mais nos aspectos do ensino, na atividade pedagógica dentro da escola (Benner, 1998). Além disso, a pedagogia escolar provavelmente influuiu para que muitas vezes a televisão, a família, as instituições, apesar de sua força própria, se assemelhassem mais às escolas. Pensemos nos programas infantis, que se preocupam muito com o entendimento das crianças, a tal ponto que às vezes as subestimam. Pensemos na mãe que auxilia nas tarefas de casa, ou na educação em uma empresa, que se torna cada vez mais escolar, uma vez que oferece cursos rápidos e já não se aprende somente com a experiência. Pensemos nos brinquedos “didáticos” — por exemplo, nas pequenas carteiras escolares para crianças em idade pré-escolar, que vão educando e socializando na maneira de sentar-se, de postar-se para escrever e olhar para a frente.

Hoje em dia, é impossível pensar uma pedagogia sem a escola. Entretanto, durante muitos séculos esse era exatamente o caso, e as pedagogias eram reflexos de como um pedagogo tinha que educar os príncipes e as crianças de determinadas classes privilegiadas, e nessas funções se confundiam o cuidado, o

ensino, os modos e a vestimenta. Atualmente, as pedagogias estão concentradas, e com razão, na escola.

A pedagogia ajudou a estruturar, a dar forma e corpo às escolas como as conhecemos. Formulou programas, idéias, diretrizes que foram adaptados em maior ou menor grau, com melhores ou piores resultados. Dessa forma, queremos expor a pedagogia em ação, em funcionamento. Queremos associá-la a uma série de materiais que mostrem como os pedagogos pensaram as salas de aula em sua época, o que propuseram e como estas propostas se relacionavam com realidades muito diferentes. Queremos mostrar que o conhecimento pode ajudar-nos no desafio que compartilhamos com vocês de enfrentar um grupo e fazê-lo de maneira responsável.

Para darmos as boas-vindas à reflexão pedagógica, focalizaremos neste livro um exemplo de como o conhecimento pedagógico — essa ciência, essa arte — desempenhou um papel importante no momento de armar e dar um contorno a um de nossos mais antigos conhecidos: a sala de aula da escola elementar. Neste trajeto da história da sala de aula, talvez fique mais claro por que a pedagogia podia ser entendida tanto como método, aio ou acompanhante. Queremos mostrar como a pedagogia tentou dar forma à sala de aula, à disposição do espaço, a seus rituais, costumes, modos de interação e de comunicação. Talvez isso nos ajude a lidar com nossos temores e a nos apropriarmos com decisão desse espaço de ação.

Para tanto, desenvolveremos a idéia de que a sala de aula elementar é uma invenção do ocidente cristão, a partir de 1500, e que nesse processo a pedagogia utilizou-se de muitas argumentações diferentes para dar corpo e forma a este espaço. Isto não significa que não existissem experiências pedagógicas antes

desse período; pelo contrário, os gregos, os romanos, os primeiros cristãos, os povos indígenas, todos idealizaram maneiras de transmitir conhecimentos e tiveram formas de ensino mais ou menos institucionalizadas. Conservamos muitas delas: os amautas incas, os sofistas gregos, a figura socrática da interrogação maiêutica deixaram marcas no imaginário sobre o que é ser um bom professor e sobre como se faz para ensinar. Entretanto, suas preocupações e seus mundos eram mais distintos dos nossos do que os de 1500. Seus espaços educativos eram povoados por outras inquietações e temores. Certamente, nas práticas que surgiram por volta de 1500, havia muita influência das pedagogias anteriores, que eram, afinal, o conhecimento disponível para homens e mulheres daquela época, e nosso estudo ganharia em profundidade caso fizesse todas as conexões possíveis tanto com o passado como com o futuro. O argumento poderia retroceder ainda mais, em uma cadeia infinita. Dizem os que sabem escrever que em algum lugar deve-se colocar o ponto final, dizer “cheguei até aqui”, e é até aqui que chegaremos. Restringimos nosso trabalho à modernidade ocidental: em primeiro lugar, porque acreditamos que esta é a época em que a maior parte das práticas pedagógicas contemporâneas foi estruturada; e, em segundo lugar, porque entendemos que toda empreitada de escrita é pretensiosa e modesta ao mesmo tempo, define certos problemas e pontos de vista, excluindo outros. Diferentemente dos tratados de pedagogia a que nos referimos no início desta introdução, não consideramos que estamos transmitindo um saber completo e absoluto, e sim que a pedagogia pode ser rescrita milhares de vezes, e em cada uma delas dizer algo diferente. O livro desenvolve um argumento basicamente histórico. Os capítulos cobrem períodos da história dos últimos cinco séculos e os desenvolvem, focalizando o surgimento de práticas e teorias sobre como ensinar e a quem ensinar.

Provavelmente será útil consultar livros de história e da história da educação para ampliar alguns temas e para compreender melhor as transformações que mencionamos. Incluimos, junto aos capítulos históricos, dois pequenos ensaios sobre conceitos que nos ajudaram a compreender esta “biografia” da sala de aula da escola elementar: um sobre *metáfora* e outro sobre *autoridade*. Por último, propusemos algumas perguntas sobre o futuro da sala de aula com relação à sua história.

Como professores e alunos, estivemos, estamos e estaremos na sala de aula por muito tempo. Entretanto, na agitação da rotina de aprender e de ensinar, nem sempre paramos para pensar qual é realmente esta situação, tão importante para nos definirmos como docentes e pedagogos. O fato de ocuparmos uma sala de aula não significa automaticamente que a “habitamos”. Quando alguém apenas “ocupa” um espaço, trata-se de uma estrutura já existente: móveis, rotinas, tudo está lá e nos espera. O docente mais experiente nos diz o que considera fundamental para ser um bom professor. Se permanecermos com estas orientações, com a tradição que nos transmite a experiência dos outros (por mais valiosa que possa ser), estaremos “ocupando” a sala de aula de uma maneira passiva, na qual simplesmente nos acostumamos a coisas já existentes. “Habitar” a sala de aula significa formar esse espaço de acordo com gostos, opções, margens de manobra; considerar alternativas, eleger algumas e descartar outras. Habitar um espaço é, portanto, uma posição ativa. Assim, este convite não se esgota no tema da sala de aula, mas tenta ser uma convocação para ativar nossas forças no sentido de “habitar” o lugar que apenas “ocupamos”.

Agrada-nos esta citação do poeta Oliverio Gironde: “A rotina tece diariamente uma teia de aranha em nossas pupilas. Pouco a pouco, nos aprisionam a sintaxe, o dicionário, e ainda

que os mosquitos voem zumbindo, é preciso ter coragem para chamá-los de anjos. Quando uma tia nos leva a uma visita, cumprimos todos, mas temos vergonha de apertar a mão do senhor gato, e mais tarde, ao sentir vontade de viajar, pegamos um bilhete de uma agência de navegação em vez de transformar uma cadeira em transatlântico” (Espantapájaros”, citado em: Sarlo, 1988, p. 62). Para ser professor não é preciso fazer as vacas voarem e rir dos cadernos — embora certamente nos caísse bem um pouco mais de poesia e de humor. É melhor considerarmos este sacudir das teias de aranha da rotina de Oliverio como um sinal de que podemos fazer outras coisas com o que temos à mão, ver de outra maneira os sinais da realidade, pensar de maneira diferente. Pode-se transformar a carteira escolar em um meio de transporte para outros mundos, colocando-nos em contato com outros saberes e outras experiências. Efetivamente, supõe-se que esta seja a tarefa da escola: integrar o indivíduo a outros tipos de experiências e códigos diferentes daqueles aprendidos em família. Em parte, depende de nós que essa viagem seja prazerosa e que chegue a bom termo.

Esperamos que este exercício de reflexão pedagógica nos coloque de maneira diferente nesta situação e que façamos da sala de aula nosso “habitat”, não no sentido animal de adaptar-se ao que já existe, mas sim no sentido de ajudarmos a ganhar em autonomia e responsabilidade para que possamos nos comprometer com esta velha conhecida que é a sala de aula, e que talvez seja o coração educativo da cultura moderna. Oxalá possamos levar o leitor a sentir o pulsar deste coração, vivo e vital, através deste livro.

I

SALA DE AULA? GENEALOGIA? DEFINIÇÕES PARA INICIAR O PERCURSO

SE UMA pessoa pergunta espontaneamente na rua o que é uma escola, pode receber muitas respostas. Em algumas delas, pode aparecer a sala de professores, a biblioteca, os pátios; em outras, a diretora, o porteiro. Se pensarmos em uma escola rural, talvez a figura da diretora seja ao mesmo tempo a da professora, o pátio talvez seja o campo ao redor e a biblioteca, uma reivindicação pendente há anos. *Entretanto, podemos quase garantir que em todas as respostas aparecerá um lugar que todos conhecemos e que surge como o núcleo, o elemento insubstituível da escola: a sala de aula.*

A situação de sala de aula é conhecida de todos nós; é muito provável, inclusive, que este livro esteja sendo lido em tal situação. Todos passamos por ela, e, como professores atuais ou futuros, continuaremos a fazê-lo, e não apenas uma vez; pelo contrário, estaremos e estamos na sala de aula pelo menos quatro horas por dia, cinco dias por semana, nove meses por ano, durante muitos anos. Assim como acontece com uma pessoa que passa grande parte de sua vida em um hospital, a instituição, com sua estrutura, seus costumes e seus hábitos, torna-se “natural” e marca nosso caráter.

Entretanto, a sala de aula como a conhecemos hoje não tem nada de “natural”. Talvez nos surpreenda reconhecer que um viajante do século 15 não entenderia o que acontece em nossas escolas, como provavelmente também não o entenderia um via-

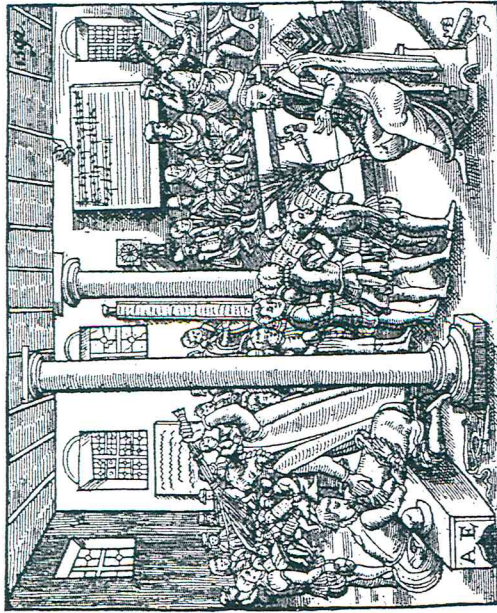


Fig. 1. Gravura de 1592, provavelmente de uma escola de latim, onde se vêem o professor e seus colaboradores (Extraído de H. Schiffler e R. Winkler. *Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern*, Belser Verlag, Stuttgart-Zurique, 1993).

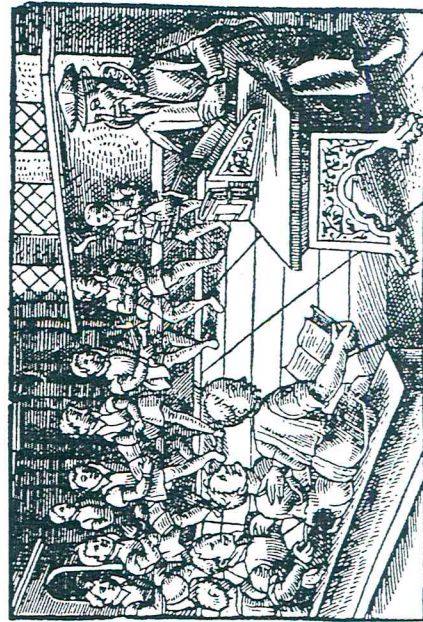


Fig. 2. Sala de aula na Alemanha da época, tal como aparece em uma publicação em 1575 (Extraído de: D. Hamilton. *Towards a Theory of Schooling*, Falmer Press, Londres, 1989, p. 37).

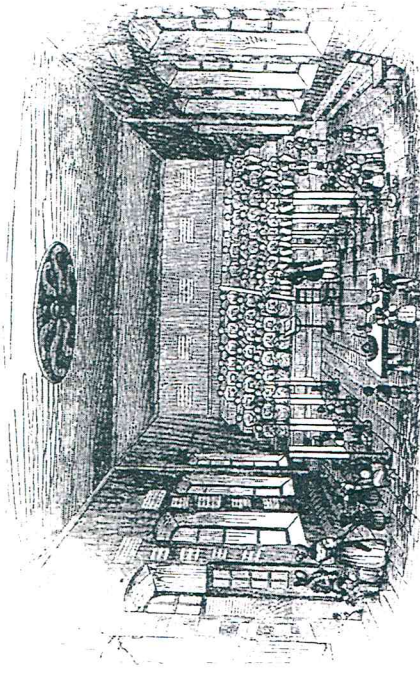


Fig. 3. Sala de aula inglesa, segundo a proposta de David Stow, em gravura de 1836 (Extraído de: D. Hamilton. *Towards a Theory of Schooling*, Falmer Press, Londres, 1989, p. 104).

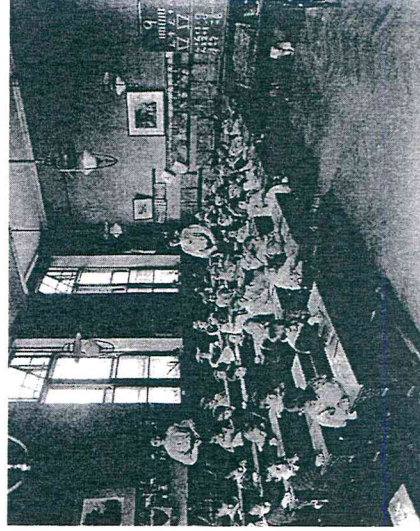


Fig. 4. Sala de aula infantil, escola de Londres em 1906 (Extraído de: Dina Coppelman. *London's Women Teachers. Gender, class, and feminism 1870-1930*, Routledge, Londres e Nova Iorque, 1996).

jante do futuro, do século 25². Como mostram as figuras 1 (Alt, pintura que representa uma escola da época de Comênio, em: Schiffler e Winkeler, 1993, p. 351), 2 (sala de aula alemã em 1575, em: Hamilton, 1989, p. 37), 3 (Slow, sala de aula inglesa em 1836, Hamilton, 1989, p. 104) e 4 (escola de Londres no início do século, em: Coppelman, 1996), aquilo que conhecemos como “sala de aula” sofreu modificações, tanto em sua estrutura material (na organização do espaço, na escolha dos locais, no mobiliário e no instrumental pedagógico) como na estrutura de comunicação (quem fala, onde se situa, o fluxo de comunicações).

De acordo com dados fornecidos pelo pesquisador David Hamilton, o termo “sala de aula para lições” começou a ser utilizado na língua inglesa no final do século 18 (Hamilton, 1989). Em castelhano, por sua vez, o uso de “sala de aula” e de “lições” era comum ao ensino universitário na Idade Média, conservando seu significado latino de “local onde o professor ou catedrático ensina aos estudantes a ciência e a disciplina que professa” (*Diccionario de Autoridades*, 1726). Entretanto, não era comum seu uso para referir-se ao recinto no qual teria lugar o ensino elementar, o qual, até aquele momento, era ministrado na casa do próprio professor ou em salas disponibilizadas pelo município ou pela igreja, denominadas *scholas* (em latim). A diferenciação dos alunos por idade era ainda incipiente (o que investigaremos mais adiante neste capítulo), e, na maioria das vezes, todas as crianças recebiam os ensinamentos juntas, sob a tutela de um professor que sabia apenas ler e escrever, e que lhes ensinava os rudimentos das primeiras letras, de cálculo e de catecismo. Entretanto, a difu-

² Um bom exemplo desta disjunção que se produziria em um suposto encontro com nossos antepassados é o filme *Navigator* (Vincent Ward, *Austrália*, 1989), que conta a história de um grupo de camponeses afetados pelo peste bubônica por volta do ano 1350, que por acaso “surtem” em pleno século 20.

são do termo “sala de aula” em relação à escolaridade elementar surgiu somente com a vitória dos métodos pedagógicos que propunham uma organização do ensino por grupos escolares diferenciados entre si, às vezes por idade e outras por seus resultados de aprendizagem.

Neste capítulo, propomos um exame dessa história do surgimento e da consolidação da sala de aula como espaço educativo privilegiado, procurando identificar as continuidades e as inovações nesse trajeto, compreendendo a lógica de sua estruturação. Como se deve ter notado, falamos de “genealogia da sala de aula” e não simplesmente de “história”. Sobre essa diferenciação nos aprofundaremos a seguir.

HISTÓRIA E GENEALOGIA

Muitos de nós certamente conhecem a palavra *genealogia* a partir de “árvores genealógicas”, que rastreiam os antepassados e nos fornecem um “mapa” com informações sobre nossos antecessores familiares. Por outro lado, este é um recurso utilizado no ensino das ciências sociais na escola primária, quando se propõe às crianças que perguntem a seus avós e pais sobre sua origem e sua história de vida. Este recurso permite abordar alguns temas, como a história local, a história do país ou alguns fenômenos específicos, como a imigração (muitos desses avós foram imigrantes ou filhos de imigrantes), a partir de uma abordagem mais significativa para os alunos, uma vez que podem vincular estes fatos à sua própria história.

Entretanto, o uso da genealogia que sugerimos neste capítulo é um pouco diferente. Para nós, de acordo com alguns filósofos e historiadores deste século, a genealogia é uma forma de olhar e de escrever a história que difere da história tradicional, porque é definida como *história com perspectiva, crítica, interessada*. A genealogia parte de um problema ou conceito atual e

elabora um “mapa” — não dos antepassados, mas sim das lutas e dos conflitos que configuraram o problema tal como o conhecemos hoje. Os materiais históricos (fontes, escritos de época, análises históricas) não são revisados com um interesse meramente erudito (“para aprender mais”), e sim com o objetivo de compreender como se criaram as condições que configuram o presente. É um olhar que adota o ponto de vista daqueles que sofrem os efeitos de poderes e saberes específicos (Varela, 1997, pp.36 e 61).

Esta posição é claramente contrária à da história tradicional, que pressupõe que o conhecimento é neutro e objetivo, e que o historiador pode situar-se acima de seu tempo e de sua sociedade, e pode conhecer “o que verdadeiramente se passou” na Revolução de Maio ou em qualquer outro evento histórico, independentemente de seus valores e posições, ou dos conceitos e categorias que sua época lhe provê para analisar a história. *A genealogia*, pelo contrário, assume uma visão perspectiva e não tenta enganar ninguém com relação à sua neutralidade. O filósofo e historiador Michel Foucault³ afirma que “as forças presentes na história não obedecem nem a um destino nem a

uma mecânica, apenas ao acaso da luta” (Foucault, 1980, p. 20). Entre outras coisas, isto obriga a um posicionamento, a uma análise das exclusões realizadas, daqueles que venceram e daqueles que foram derrotados nessas lutas. Afasta-nos da idéia de que os processos são inevitáveis e que as coisas “aconteceram porque sim, porque assim tinham que ser”. Há 15 anos, Lito Nebbia cantava que “se a história é escrita pelos vencedores, isto quer dizer que há outra história, a verdadeira história; quem quiser ouvir, que ouça” (em relação à vida de Eva Perón). Foucault acrescentaria a Nebbia que não há duas histórias, e sim muitas, dependendo do tema e de como cada um se posiciona diante do presente, e que isto torna muito mais complexo atribuir o valor de “verdadeira” a uma dessas histórias em particular.

Há, certamente, muitos debates epistemológicos e historiográficos dentro da filosofia e da história com respeito a estes argumentos de Foucault, que não queremos subestimar. Aqueles que quiserem aprofundar-se nestes temas têm à disposição abundante bibliografia para consulta.⁴ Muitos consideram que, se tudo é simplesmente perspectiva, então resta somente o relativismo absoluto de que tudo resulta na mesma coisa — o que leva ao niilismo, a não acreditar em nada, ou seja, à desesperança. Para nós, que defendemos os argumentos de Foucault, assumir uma perspectiva implica, ao contrário, um ato de liberdade considerável: significa rebelar-se contra um conhecimento imposto, tirar proveito e assumir os riscos da decisão e de seus próprios pontos de vista. A genealogia não implica que todas as perspectivas le-

do, poder, compilação, várias edições. *A diferença entre genealogia e história, que utilizaremos em nosso percurso, encontra-se em “Nietzsche, a genealogia e a história” (1971), incorporado ao já mencionado Microfísico do Poder. Para analisar algumas das repercussões do trabalho de Foucault na pedagogia iberoamericana, pode-se consultar La Arqueología de la escuela, de Varela e Flórez-Uría, e Escuela, poder e subjetivación, de Larrosa.*

4. Ver, por exemplo, Nairri (1997) e Foucault (1980) sobre o problema da perspectiva no momento de escrever história e do fato inevitável de assumir uma perspectiva em particular.

3. Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo, historiador e crítico social, cujos trabalhos, que não podem ser facilmente enquadrados em uma matéria determinada, se encontram entre os mais influentes nas ciências sociais e humanas da última metade do século. Embora seja difícil sistematizar em poucas palavras as linhas principais de sua obra, pode-se dizer que seus maiores interesses foram: 1) a formação e a transformação do saber e dos conhecimentos e sua relação com o poder e com a construção da verdade; 2) os sistemas de poder “invisíveis”, porém centrais nas sociedades modernas; 3) a construção dos diferentes tipos de subjetividade em nossas sociedades e seus antecedentes em relação tanto aos conhecimentos sobre nós mesmos como às diversas formas de organização do poder. Verdade, saber, poder, subjetividade. A obra de Foucault é difícil e escura, porém seus temas centrais são de fundamental importância para os pedagogos — sejam eles “cientistas” da educação ou professores. Entretanto, vale a pena tentar uma leitura. O livro no qual Foucault trata mais explicitamente da escola e da educação é Vigiar e punir. Em O nascimento da prisão (1976), analisa a escola com relação a processos comuns a outras instituições de “confinamento”, como hospitais, prisões, quartéis e fábricas. Também são bastante conhecidos seus livros sobre a loucura — História da loucura na época clássica (1961), sobre medicina — O nascimento da clínica (1963), sobre o nascimento das humanidades — As palavras e as coisas (1966); sua História da sexualidade (3 volumes, 1977-1984); e seus artigos e entrevistas sobre o poder — Microfísico

vem ao mesmo ponto, ou que não haja critérios para hierarquizá-las, ou para decidir qual nos parece mais “justa” ou “verdadeira”, apenas nos lembra que esta hierarquização ou decisão é um ato próprio (político, diria Foucault), porque implica tomar posição diante de uma realidade conflituosa e dinâmica. Não renuncia a “conhecer a verdade”, e para isso utiliza todas as ferramentas dos historiadores — essa erudição minuciosa, paciente e cansativa de consultar arquivos e ler documentos. Sustenta, porém, que o que é “justo” e “verdadeiro” também deve ser questionado, pois essas definições são produto de lutas e conflitos específicos.

A SALA DE AULA COMO MATERIALIDADE E COMO COMUNICAÇÃO

Saber por que a sala de aula que conhecemos é como é ajuda-nos a ver quais decisões foram tomadas no passado e que processos ocorreram para chegarmos a esta determinada configuração. *Nosso argumento central é que a sala de aula onde as lições são ministradas é uma construção histórica, produto de um desenvolvimento que incluiu outras alternativas e possibilidades.* Uma vez que a sala de aula é o recinto principal de nossa atividade docente, questionar o óbvio, ver por que esta opção triunfou e quais opções foram excluídas pode contribuir também para pensar-nos outros caminhos para nossas práticas.

Para abordar nossa genealogia, queremos discutir primeiro o que é a sala de aula. Ela tem, certamente, muitos elementos. Não apenas os docentes e os alunos, mas também mobiliário, instrumentos didáticos, as questões da arquitetura escolar, tudo faz parte da sala de aula. Os bancos escolares, as lousas e os cadernos têm uma história e uma especificidade pouco

conhecidas até hoje.⁵ Além desse aspecto material, *a sala de aula implica também uma estrutura de comunicação entre sujeitos.* Está definida tanto pela arquitetura e pelo mobiliário escolar como pelas relações de autoridade, comunicação e hierarquia que aparecem na sala de aula tal como a conhecemos, e que são tão básicas no momento de ensinar que muitas vezes passam despercebidas.

Como se caracteriza essa comunicação da sala de aula? Sabemos que *é uma comunicação hierárquica*: suas regras não são definidas por todos, há muitas decisões já tomadas quando as crianças e os professores entram na sala de aula. Sabemos também que é uma relação que não está baseada unicamente no saber, que não trata apenas de quem sabe mais matemática, mas que é uma relação de poder: o docente, pelo simples fato de ser professor, independentemente de como ensine ou quanto saiba, tem mais poder do que as crianças para definir o que transmitir a elas. É claro que esse poder não é absoluto, uma vez que o docente ensina em uma escola regida por leis, opiniões, planos de estudo e outras coisas; entretanto, ele tem o poder de definir as pautas dessa relação, de torná-la mais igualitária, mais variada, ou mais uniforme e hierárquica. *Uma vez que a situação de ensino implica uma complexa situação de poder, consideramos que o ensino, como “condução” da sala de aula, pode ser analisado em relação à condução das sociedades e dos grandes grupos.*

Assim sendo, a sala de aula pode ser analisada como uma situação de governo. São estas conexões entre sala de aula e governo que orientarão nossa genealogia. *É esta a perspectiva que elegemos: a história das formas de comunicação e governo da sala de aula moderna como parte de uma história mais ampla, a história do*

5. *As contribuições de Hamilton (1989), Cutler (1989) e Johnson (1994) são trabalhos pioneiros neste sentido. No âmbito do nosso trabalho, o histórico do cotidiano de lições e sua difusão no Argentino foi trabalhado por Silvino Gvirtz (1997).*

governo das sociedades modernas. Certamente, pode haver genealogias que orientem o leitor em outras direções (a sala de aula como surgimento do indivíduo moderno ou como lugar de profissionalização docente, para citar alguns outros exemplos), mas acreditamos que esta é uma linha central na reflexão pedagógica da qual nem sempre nos encarregamos como educadores. Quando um professor lê o recibo de seu salário ou percebe a quantidade de instâncias que estão acima dele e que decidem sobre sua tarefa (ministérios, leis, diretores, especialistas), pode pensar que não tem poder algum. Esta estrutura do sistema, as frustrações diárias e os poucos sucessos tornam difícil para os professores pensar sobre o poder em geral e sobre seu próprio poder em particular. Em outro ponto, vimos como o poder é algo que está em todos os lugares, é onipresente; e como circula, se transforma e se consolida.⁶ Em seguida, tentaremos mostrar como foi construída essa estrutura de poder particular que é o ensino na sala de aula, e se as formas da “liderança” da sala de aula se relacionam com as formas de “liderança” na sociedade e na política. Tentaremos verificar se algumas características do governo das sociedades modernas têm algo em comum com as formas do “governo das crianças”, como alguns autores definiam a educação há 200 anos. Se durante muito tempo se falou da educação “autoritária”, terá sido porque houve diademas ou porque o totalitarismo também está presente na sala de aula, em seu interior? Este uso do termo “autoritário” talvez nos diga que entre a condução da sociedade e a “condução” da aprendizagem existem algumas analogias.

As vinculações entre governo e pedagogia foram amplamente discutidas por outros autores, entre eles o filósofo Immanuel Kant, sobre quem voltaremos a falar mais adiante. Há algu-

mas décadas, quando Sigmund Freud — o fundador da psicanálise — começou a refletir sobre quando deve terminar a terapia psicanalítica, e tentou formular qual seria o ponto de maturidade da ação terapêutica, encontrou-se diante de uma questão ainda mais radical. Existe realmente esse momento no qual se pode afirmar que uma pessoa está curada? Freud responde provisoriamente que sim, e acrescenta: “Detenhamo-nos por um momento para garantir ao analista nossa sincera simpatia por ter que cumpri-lo com requisitos tão difíceis no exercício de sua atividade. E até pareceria que analisar seria a terceira das profissões ‘impossíveis’, em que se pode dar antecipadamente como certa a insuficiência do resultado. As outras duas, há muito conhecidas, são educar e governar” (Freud, 1937; 1986, p. 249; a parte em itálico foi destacada por nós).

Com esta afirmação, que voltaremos a analisar no último capítulo, Freud tenta formular algo além do simples fato de que a educação não termina nunca, que nenhum governo é para sempre, simplesmente porque não existe governo “completo” ou “perfeito”, ou que o final de uma terapia psicanalítica é um momento relativo. O que a afirmação de Freud parece sugerir é que talvez educação, psicanálise e governo tenham estruturas semelhantes. As três atividades propõem-se a modificar o indivíduo em determinada direção; ao mesmo tempo, as três enfrentam a dificuldade de moldá-lo de acordo com um esquema prefixado — pois assim como não existe governo totalmente onipotente e eficaz, que consegue tudo aquilo a que se propõe, também não existe um processo educativo que garanta totalmente que o produto final seja o esperado. Em nossa abordagem genealógica, proporemos que os problemas da educação são mais bem compreendidos quando os enfocamos como parte das relações de poder e de estruturas de governo e de organização da sociedade.

6. A esse respeito, consultar nosso trabalho anterior, Coruso e Dussel (1996) capítulo 3.

DO GOVERNO À “GOVERNAMENTALIDADE”

Para entender a sala de aula e a condução da aprendizagem como recintos e atividades vinculados ao governo das sociedades, proporemos algumas definições que nos acompanharão na argumentação. Dizemos que “proporemos” as definições porque, assim como “o movimento é demonstrado andando”, como dizia Carlitos Balá, as definições consolidam-se quando ajudam no entendimento de nosso objetivo: a sala de aula. Começemos pelo governo.

O “governo”, entendido como qualquer tipo de estrutura de ordem social que organize as energias e as forças, e que resolva conflitos, surge quando as sociedades se tornam mais complexas. Pode-se observar que as culturas tribais, embora não possuam uma instituição estatal desenvolvida, têm algum tipo de condução, onde as decisões que afetam toda a comunidade algumas vezes cabem às mulheres, e em outras, aos anciãos.

Entretanto, ao falarmos aqui sobre governo, estamos nos referindo a um fenômeno ainda mais específico. Se retrocedermos até a Idade Média, encontraremos sociedades onde existiam relações de autoridade e de obediência, relações desiguais de poder, e também uma espécie de tropa ou exército do qual se valia o senhor feudal, dono da terra, para impor sua vontade. Entretanto, no sentido exato em que utilizamos o termo em nossa argumentação, não existia um governo. O senhor era dono das terras e as arrendava aos camponeses. Estes permaneciam ligados ao “senhor”, não podiam abandonar as terras que ocupavam e acceitavam suas regras em troca de uma série de benefícios, como a proteção contra perigos “externos”. Entretanto, o senhor feudal não centrava seu domínio no fato de os camponeses (seus servos) pensarem bem a seu respeito ou estarem de acordo com esta ordem. Tampouco o rei (*primus inter pares*, ou senhor entre os senhores) o

fazia. Antes do início da modernidade — que dataremos ao redor de 1500 —, os reis herdavam terras, casavam-se com as filhas de outros reis para expandir seus domínios, e certamente também guerreavam para conquistar novos territórios e obter outros despojos de guerra. Entretanto, entre suas atividades, além de arrecadar os impostos dos camponeses e de outros senhores (com violência, se fosse necessário), não se preocupavam em convencer seus súditos de que todos faziam parte de uma unidade coletiva, ou da justiça da ordem social.⁷ Por esse motivo, as identidades “nacionais” eram menos que incipientes, e os sentimentos de união coletivos eram articulados através do cristianismo. Este se apresentava como um elo universal, uma vez que todos os homens, ou pelo menos todos os cristãos, eram considerados irmãos. Desse modo, na Espanha da época, quem vivia sob o reinado de Isabel, a Católica, não era identificado em primeiro lugar como espanhol ou castelhano, mas basicamente como cristão.

A noção de “governo” como tal surge na modernidade, ou seja, com o lento desaparecimento das formas feudais que descrevemos no parágrafo anterior. Este processo é muito complexo, uma vez que muitos fatores concorrem para sua estruturação: econômicos (o surgimento do capitalismo), políticos (a expansão colonial até a América, a Ásia e a África), sociais (a crescente urbanização da Europa ocidental) e religiosos (o desafio protestante). Este último processo interessa-nos de maneira especial, porque teve profundas consequências sobre a pedagogia. Com a Reforma protestante e as guerras religiosas que banharam de sangue a Europa até

7. Embora o Igreja argumentasse que o poder distribuído dessa maneira correspondia à vontade divina, sua própria capacidade para convencer os súditos era limitada (Brown, 1996). Uma amostra da limitação do poder de persuasão do Igreja é o sobrevivente maciço dos superstições locais, dos antigos divindades romanos e germânicos em torno de deuses nativos, deuses da fertilidade e do relâmpago.

1648, abriu-se um cisma dentro do cristianismo que obrigou as igrejas a rever seu relacionamento com seus fiéis. Uma vez que existiam duas religiões concorrentes no mesmo ambiente cultural e territorial, já não era suficiente que os fiéis obedecessem a determinados rituais: *tornou-se necessária a interiorização das crenças e o exercício de um controle superior sobre elas para evitar que os fiéis se identificassem com a outra religião*. As duas religiões, mas principalmente a protestante, afirmavam que, para ser um bom fiel, a pessoa deve trabalhar sobre si mesma, perguntar a si mesma quem é, o que quer e no que acredita. Este processo de autoconhecimento foi denominado por Michel Foucault — em outro contexto — como *técnicas do eu*. Nessa época, começam a surgir muitas referências a algo que até então apenas determinados círculos haviam experimentado (principalmente conventos e mosteiros): a *consciência*. Ter uma consciência boa ou má tornou-se o elemento central da religião. Essas *técnicas do eu*, essas *questões dirigidas a si próprio são o que chamáremos de a base de nossa conduta, ou seja, de nossa “condução”*. Ao longo desses séculos, conduzir a si próprio, controlar-se através da boa ou má consciência converteu-se em algo primordial para as pessoas (Kittsteiner, 1991, p. 357 e ss.). Do mesmo modo, o pai de família começou a questionar-se sobre suas obrigações, entre elas a educação de seus filhos, embora naquele momento a “educação” fosse compreendida como algo diferente daquilo que entendemos hoje.

O que ocorre entre os séculos 16 e 18 é a constituição de uma moral coletiva ainda vigente entre nós, embora convivamos com os sintomas de sua prolongada crise. Esse processo de moralização interessa imensamente aos reis e a outras autoridades da época, que vêem o mundo transformar-se diante de seus olhos. *Já não se trata de impor a obediência cega sob ameaça de violência, mas de obter a obediência reflexiva, aceita como correta*. A obediência com “boa consciência”, a obediência “interior”, torna-se cada vez

mais importante. Como veremos nos próximos parágrafos, a pedagogia desempenhará papel fundamental na estruturação das obediências e na configuração das moralidades.

Em relação a esse processo, uma primeira definição de governo, breve e sintética, é a seguinte: *trata-se da condução das conduções*. Sem dúvida, este “conduzir” está longe do ato de dirigir automóveis, e talvez mais próximo da “conduta” dos boletins escolares: como alguém se comporta, como se conduz. *Conduzir as conduções não é fácil. O primeiro requisito é que a população “sinta” que deve conduzir a si mesma*, que deve cumprir as regras e que, caso não o faça, deve justificar-se e saber por que não as cumpre, e aceitar um castigo ou reprimenda. A idéia de que é preciso governar-se, controlar os impulsos, comportar-se de acordo com determinados códigos e refletir sobre as causas e consequências de nossos atos é um fenômeno que, embora reconheça antecedentes na Antigüidade clássica, se expandiu apenas durante os séculos que estamos analisando. O camponês da Idade Média, embora pagasse os impostos anuais, não tinha necessidade de justificar-se detalhadamente por seus atos, nem de “comportar-se” ou “conduzir-se” de maneira minuciosamente regrada. Isto não significa que fosse livre ou que pudesse fazer o que bem entendesse. Por um lado, não era livre em termos jurídicos, e tinha muitas obrigações para com seu senhor; por outro, sua vida tinha outras regulações, provenientes de seu relacionamento com a natureza, de sua religiosidade e de seu trabalho como camponês. O que queremos destacar com esta comparação retrospectiva é que o “poder central” (reis e senhores) não estava interessado nem procurava justificativa para o que seu subordinado pensava, sentia e fazia, a não ser em relação às suas obrigações mínimas.

Uma vez que a população aceita a necessidade de governar-se a si própria, o segundo requisito é *agrupar, organizar e*

seleccionar estas conduções, definindo quais dessas condutas podem ser consideradas desejáveis e quais não o são. Por esse motivo, definimos governo como essas definições sobre as conduções dos súditos, essa condução das conduções individuais. A esse respeito afirmou Michel Foucault: “Em minha opinião, o ponto de contato no qual a forma de dirigir os indivíduos está ligada a outras conduções, como a forma de condução de si próprio, pode ser chamado de governo. Em um sentido amplo da palavra, ‘governo’ não é uma forma de forçar os homens a fazer coisas que o governante deseja; na realidade, trata-se antes de um equilíbrio móvel com agregados, e de conflitos entre as técnicas que garantem a obediência (imposição) e os processos através dos quais uma pessoa se desenvolve e se transforma” (Foucault, 1993a, pp. 203-204). Ou seja, para criar um governo, para criar um estado de “governamentalidade” (uma mentalidade de governo, que aceite e valorize o governo), duas coisas são necessárias: em primeiro lugar, a condução de si próprio; e em segundo lugar a articulação, a união, a combinação de muitas conduções (a do pai, a do professor, inclusive a do médico) com a condução global de um estado moderno. Estas duas conduções não necessariamente coincidem: muitas vezes, o ato de autogovernar-se vai contra aquilo que a sociedade impõe, e dessas discrepâncias surgem espaços de liberdade. Assim, o *governo moderno*, longe de ser a antítese da liberdade, é sua condução de possibilidade — pois a condução de si próprio e dos demais implica, paradoxalmente, a administração e a regulação da liberdade: governar-se é aprender a fazer uso da liberdade, de uma liberdade que nem é pura nem está livre de contaminação, mas que surge das aprendizagens sociais, das regulações e dos espaços intersticiais criados por elas.

O governo deve ser produzido e, mais do que isso, deve ser produzido de maneira constante. “O conceito de ‘arte de governar’

remete à ‘artificialidade’ das técnicas de condução (...)” (Lemke, 1997, p. 158; a parte em itálico foi destacada por nós). Esta artificialidade refere-se a uma “arte” que age sobre a natureza, é algo que deve ser inventado, provado, avaliado, modificado, uma vez que não se pode pegá-la como se pega uma maçã de uma árvore. Neste processo, a educação do príncipe que governa, ou governará, e a educação do governado passam a ter importância crucial. Assim sendo, o governo também se define pela maneira como se pensa a quem e a que se dirige a condução. Nos primórdios da modernidade — por volta de 1500 até 1700 —, surgiram duas formas para definir as práticas de governo: a primeira (prevalente na Idade Média) afirmava que governar era ter a soberania sobre um território, enquanto que a segunda considerava que governar não se referia somente a um território, mas principalmente a objetos ou pessoas. “(...) o conceito de ‘governo’ não envolve uma questão de imposição das leis aos homens, mas de dispor as coisas: isto é, de empregar mais táticas do que leis, e inclusive utilizar as leis como táticas em si mesmas” (Foucault, 1991, p. 95). Embora desde a Antiguidade clássica (gregos e romanos) sempre tenham existido alguns tipos de leis, códigos ou regras de validade geral, o governo moderno, embora continue a utilizá-los, combina-os com novas formas: por exemplo, quando um governo “investe” em determinados empreendimentos econômicos, já não se trata de aplicar uma lei, mas sim de outro tipo de intervenção, que regula outros aspectos da vida social, introduzindo novos agentes e novas instituições. A escola faz parte desses novos tipos de intervenção: a preocupação para as coisas que já existiam (os impostos, por exemplo) ou para as novas intervenções (o serviço militar obrigatório, por exemplo).

Para desenvolver essas táticas, a acumulação de conhecimentos sobre os objetos (homens e materiais) que devem ser

conduzidos constituiu fator primordial. A partir do século 16, vai tomando forma lentamente um saber que foi denominado “ciências do governo”. De acordo com estas “ciências”, *não se governa um pedaço de terra ou simplesmente uma família, e sim uma população*. O conceito de população é mais um que também nos parece natural, e, no entanto, aparecerá bem mais tarde na história das práticas de governo. *Governar é, portanto, conduzir uma população* (idem, p. 99). Este é o espaço central da pedagogia, uma vez que trata de educar as consciências e os corpos.⁸

A sala de aula como a conhecemos e também as estruturas que a precederam são situações sociais nas quais se produzem as conduções. Em primeiro lugar, interessa que a criança conduza a si mesma, seja ficando quieta em seu banco ou conduzindo seu próprio pensamento durante a aprendizagem. Em segundo lugar, que conduza a si mesma por meio de e com base em modelos, pautas e normas definidas pelo condutor dessas conduções: o professor e, acima dele, o Estado. Nos postulados da pedagogia com relação à sala de aula, principalmente com respeito ao método, pode-se observar como se produz uma certa “governamentalidade”, estado que permite que sejamos governados. Em seguida, analisaremos de que maneira a sala de aula se estruturou como uma situação de governo na qual as crianças, os jovens e também os professores deveriam ser conduzidos. *Veremos, por um lado, como surgiu na pedagogia uma condução especificamente moderna — a do professor na sala de aula onde as lições são ministradas; e como se vincula esta nova situação com a tendência a longo prazo do mundo moderno de produzir a condução de si mesmo e de combinar todas as conduções em uma condução central, ou governo*.

8. Note-se que a estatística educacional menciona “população escolar” quando se refere a grupos de alunos.

2

NASCE A SALA DE AULA: O PAPEL DA RELIGIÃO COMO PARTEIRA

RETOMEMOS o exemplo da pergunta usual sobre a educação. Se perguntássemos agora quais são as tarefas principais da escola elementar, básica ou primária, teríamos muitas respostas diferentes, embora certamente todas elas coincidisse em poucos elementos: ler, escrever, contar ou fazer operações. Entretanto, como vimos no exemplo da educação imaginada para o herdeiro da coroa espanhola, na Idade Média e no início da modernidade estes conteúdos não estavam incluídos. O historiador Philippe Ariès afirma que “conhecimentos empíricos e elementares (...) não eram objeto do ensino escolar: os mesmos eram ensinados no interior da família ou durante a aprendizagem de um ofício por meio de um tipo particular de aprendizagem” (Ariès, 1996, p. 226). A essa época, a escola elementar, de nível primário, não existia com esse conceito. A “escolarização” estava associada à cultura clássica e ao latim. Considerava-se que as escolas existiam em relação a outras funções da cultura, muito ligadas à teologia e à formação dos eclesiásticos. Por esse motivo, a ninguém ocorreria reclamar uma escola para todos. Entretanto, ocorreram transformações que modificaram esse panorama. Neste capítulo, desejamos mostrar alguns processos que conduziram à invenção da sala de aula na escola elementar ou primária. Neste sentido, queremos registrar algo já mencionado, porém igualmente importante: programas e projetos não conduzem as realidades educativas; pelo contrário, chocam-se com elas. No entanto, estes programas e projetos marcam