

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

GIULIA MATHIAS LIMA

**A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIDADE DO PROFESSOR NA INTERAÇÃO COM
OS ESTUDANTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SÃO PAULO
2019**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

GIULIA MATHIAS LIMA

**A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIDADE DO PROFESSOR NA INTERAÇÃO COM
OS ESTUDANTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado à Faculdade de Educação,
curso de Pedagogia, como exigência parcial
para obtenção do diploma de Pedagoga, da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
– PUC/SP.

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá.

**SÃO PAULO
2019**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

Prof.^a Dr.^a Maria Anita Viviani Martins

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus alunos do 5º ano. Nossa relação professor estudante foi permeada de dúvidas, conflitos e equívocos de comunicação. Mas sinto que conseguimos superar algumas dificuldades e conviver com confiança, respeito, escuta e compreensão. Obrigada por me ensinarem tanto sobre convivência em um grupo tão diverso quanto o nosso.

Agradecimentos

A finalização de um trabalho desafiador como este só me traz alegrias, pois senti que, apesar das dificuldades em vivenciar a questão da autoridade docente, não poderia estar mais amparada emocionalmente e intelectualmente por aqueles que me acompanharam ao longo do caminho.

Agradeço os meus pais Tassiana e Caio, minha avó Elione, meus padrastos Juliana e Matosinho pela escuta afetiva e pelo aconchego quando eu precisei de suporte emocional e familiar. Agradeço por incentivarem meu irmão Matheus e eu a percorrermos nossos sonhos e nossa felicidade.

Sou muito grata ao meu namorado Guilherme, por sua paciência em compreender meus momentos de dedicação ao estudo e por me incentivar a sonhar muito mais alto, assim como agradeço seus pais, Noemi e Moisés, pelo apoio e torcida. Agradeço minha irmã amiga Camila, também professora, pelas correções do resumo em inglês e pelo entusiasmo em conhecer mais sobre meu trabalho. Minhas palavras de agradecimento também se destinam às amigas e pedagogas que a faculdade e as escolas me presentearam.

Acredito que há sempre que se agradecer às circunstâncias que nos levam à determinado lugar, sejam elas nossas escolhas diante das situações, ou até uma força cósmica que nos guia aos obstáculos e aprendizagens da vida. Quero agradecer, portanto, o caminho que me trouxe os desafios da prática docente este ano.

Este percurso foi traçado diariamente ao lado da professora Marina Cano que, com escuta, paciência e criticidade, me apontou estratégias para a superação de desafios vivenciados com a turma. Percebi, ao longo desta monografia e do trabalho com a Marina, quanto sua prática docente se aproxima das ideias do educador Paulo Freire.

Agradeço igualmente à Escola Projeto Vida, em especial, às coordenadoras Ana Maria Hungria e Rosana Dutoit, pela oportunidade de formação continuada, no curso “Caminhos para a convivência ética na escola” e pelo incentivo à minha formação em seminários e congressos universitários.

Esta monografia também foi resultado dos quatro anos de convivência e aprendizagem com professoras e professores. O diálogo feito com a literatura pedagógica neste trabalho foi fruto de muitas aulas, pesquisas e dedicação docente e discente.

Agradeço a todos os professores da PUC/SP, dos quais tive o privilégio de ser aluna. Agradecimento especial às professoras Regina Denigres, Maria Anita Viviani Martins, Mônica Mendes, Maria Ângela Barbato, Maria Otília, Emília Cipriano, Helena Albuquerque, Ana Maria di Grado, Maria Celina, Maria Luiza Andreozzi, Neide Saisi, Carol Kolyniak e Marília Marino, pela competência profissional, afetividade e compreensão.

Em especial gostaria de agradecer a Prof.^a Dr.^a Maria Anita, que foi minha orientadora na Iniciação Científica. Percebi meu amadurecimento pessoal e acadêmico na trajetória entre ambos os trabalhos, sendo que os primeiros passos do TCC só foram possíveis e facilitados pelo material coletado e estudado na IC.

Agradeço, também de forma especial o Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá, orientador do trabalho. Muitas foram as dificuldades em compor este trabalho, principalmente no início, mas o professor se manteve compreensível às minhas dificuldades, procurando indicar leituras e proposições.

Meus agradecimentos também se destinam à Prof.^a Dr.^a Telma Vinha, docente na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM), pela escuta atenta sobre minha investigação acerca da autoridade docente e pelos livros de sua autoria, que muito contribuíram para a constituição deste trabalho.

Por fim, gostaria de agradecer todas as professoras com as quais conversei sobre a prática docente e a questão da autoridade do professor. Agradeço pelas conversas e pelos materiais teóricos doados para este trabalho.

“Ah! Sol e chuva na sua estrada
Mas não importa, não faz mal
Você ainda pensa e é melhor do que nada
Tudo que você consegue ser na estrada”
Milton Nascimento.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

Catálogo da Publicação
Sistema de Bibliotecas e Informação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Lima, Giulia Mathias

A constituição da autoridade do professor na interação com os estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Giulia Mathias Lima. – 2019.

74 fls.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagogo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

1. Autoridade, 2. Autoritarismo, 3. Autonomia, 4. Relação professor estudante, 5. Abordagens de ensino.

Sumário

Introdução.....	11
1. As relações de poder na instituição escolar.....	16
1.1 Historicidade das relações de poder na escola.....	16
1.2 Escola moderna enquanto uma instituição de controle social.....	17
1.3 Instituições e mecanismos disciplinares da modernidade.....	21
2. Marcos históricos e tendências pedagógicas.....	25
2.1 Principais marcos históricos da escolarização brasileira: do Período Colonial à República Velha.....	25
2.1.1 A escolarização no Período Colonial.....	25
2.1.2 A escolarização no Período Imperial.....	28
2.1.3 A escolarização na República Velha.....	31
2.2 Tendência pedagógica do período: a abordagem tradicional.....	38
3. Marcos históricos e tendências pedagógicas: da Era Vargas à Ditadura Militar.....	42
3.1 A Escolarização na Era Vargas.....	42
3.1.1 Tendência pedagógica do período: a abordagem escolanovista	45
3.2 A escolarização na Ditadura Militar.....	47
3.2.1 Tendência pedagógica do período: a abordagem comportamentalista.....	50
3.2.1.1 Os Ginásios Vocacionais: uma autêntica experiência educacional brasileira, apagada pelos militares.....	53
4. Autoridade, autonomia e democracia: uma equação possível?.....	55
4.1 As teorias críticas: o advento do pensamento marxista na educação.....	55
4.2 Paulo Freire: autoridade do professor e autonomia do estudante.....	59
Considerações finais.....	69
Referências.....	73

Resumo

LIMA, Giulia Mathias. **A constituição da autoridade do professor na interação com os estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2019.** 74 fls. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

O objetivo percorrido por este trabalho acadêmico foi compreender a constituição da autoridade do professor na interação com o estudante, a partir de uma revisão bibliográfica e da reflexão sobre situações vivenciadas na prática docente, no tocante à gestão de um grupo de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos foram organizados visando diferenciar os termos autoritarismo e autoridade, visto que ainda são vistos como sinônimos, tanto na literatura quanto no depoimento de professores, o que testemunha a importância de um estudo elucidativo sobre o tema. Com base nas contribuições teóricas de Foucault (2014), buscou-se identificar a escola moderna como uma instituição de controle social, em que as relações de poder estão em disputa. Foi necessário realizar uma pesquisa historiográfica, do Período Colonial até o fim do século XX, para identificar as abordagens pedagógicas presentes na história da educação brasileira. Chegou-se à conclusão de que a prática pedagógica autoritária é característica das abordagens de ensino tradicional e tecnicista, que concebem o poder de escolha e o domínio do saber somente ao professor. Por fim, discutiu-se as teorias críticas e o trabalho de Paulo Freire (2015) como concepções que entendem a autoridade docente como uma prática pedagógica que oportuniza as relações democráticas e a autonomia dos estudantes, prevendo uma relação de diálogo, em que as decisões podem ser elaboradas em parceria entre professor e estudantes, com responsabilidades compartilhadas.

Palavras-chave: 1. Autoridade, 2. Autoritarismo, 3. Autonomia, 4. Relação professor estudante, 5. Abordagens de ensino.

Abstract

LIMA, Giulia Mathias. **The constitution of the teacher's authority in interaction with students from elementary school. 2019.** 75 p. Monograph (Course Completion Work in Pedagogy) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

The main objective of this academic work was to understand the constitution of the teacher's authority in interaction with students, based on bibliographic review and based on a research-action in the fifth grade of elementary school. The specific goals were organized to differ authoritarianism from authority, once both terms are considered synonyms, not only in the educational literature, but in teacher's speeches, which proves the importance of this study. Based on Foucault's theoretical contribution, this monograph tries to identify the modern school as a social control institution, in which power relations are in dispute. A historical research – from the colonial period to the end of the twentieth century – was necessary to identify the educational approaches in the history of Brazilian education. It was found that authoritarianism is an aspect of traditional and technicist educational approaches, which assign the power of choice and knowledge only to the teacher. Lastly, there is a discussion about the Critical Theories and Paulo Freire's ideas, as conceptions that understand the teacher's authority as an educational practice that boosts democratic relations and student's autonomy, based on dialogue, in which decisions can be drawn in cooperation between teacher and students, with shared responsibilities.

Keywords: 1. Authority, 2. Authoritarianism, 3. Autonomy, 4. Teacher-student relationship, 5. Educational approaches

Introdução

Atitude inseparável do processo de ensino aprendizagem é a avaliação docente e discente realizada pelos sujeitos envolvidos. Professoras e professores, de todos os níveis de ensino, em começo de carreira ou prestes a assumir uma sala de aula, pensam a respeito de sua relação com os estudantes, especialmente no que tange às estratégias de gestão de grupo e à autoridade que podem exercer.

A maneira pela qual o professor opta em se relacionar com os estudantes em situação de ensino aprendizagem, no que se refere ao exercício do poder nessa relação, reflete a concepção de educação à qual está vinculado. Evidencia-se, assim, a dimensão política da interação professor estudante.

O contexto de construção da pesquisa se deu através da observação de momentos de convívio entre professores e estudantes, em situações de ensino aprendizagem, em uma escola particular sócio interacionista, na qual atuo enquanto professora auxiliar de uma turma de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Além do olhar cauteloso e atento, foi possível vivenciar momentos nos quais estive na gestão do grupo, desenvolvendo atividades pedagógicas. Em determinadas situações, apresentei dificuldades na orientação da turma, tanto coletivamente quanto individualmente.

Inicialmente, não soube lidar com os questionamentos dos estudantes frente algumas decisões minhas, assim como não conseguia articular os argumentos de forma que fizesse sentido para o grupo, ou seja, de modo que minhas decisões fossem legitimadas por eles.

Por vezes, ao apresentar uma sanção a um estudante, este me contrariava, recusando - se a cumprir e, com receio desta reação, eu acabava cedendo e não prosseguia com a sanção, o que deslegitimava a minha palavra de adulto perante o pré-adolescente.

Também senti dificuldade na gestão da sala para iniciarmos uma nova atividade, pelo fato de ter que chamá-los muitas vezes até que me ouvissem; com o tempo, percebi que é imprescindível, para o trabalho pedagógico, um esforço recíproco de organização, escuta e atenção de professores e estudantes para que o trabalho seja bem comunicado e desenvolvido por ambos.

Essa última situação me fez pensar que a autoridade docente seria condição *sine qua non* para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que justifica a

importância desta pesquisa no campo educacional, em especial, nos estudos de didática.

Moraes e Pescarolo (2016) realizaram uma pesquisa com professores de escolas públicas e particulares a respeito do declínio da autoridade docente na escola contemporânea. Se houve um declínio da autoridade é porque, em algum momento, ela era mantida. No entanto, é preciso identificar se a relação de poder estava mais atrelada ao fenômeno da autoridade ou do autoritarismo, palavras antagônicas que ainda são identificadas como sinônimos, tanto no senso comum quanto na literatura pedagógica.

Os depoimentos dos professores entrevistados apontaram para a dificuldade em receber cobranças e críticas dos estudantes, sendo que tais comportamentos eram interpretados como afronta à 'autoridade'.

Para os pesquisadores, essa situação indicava um paradoxo, uma vez que “a escola quer ensinar os alunos a serem críticos, mas no interior da própria escola isso é sentido como uma espécie de anomalia do ambiente e uma afronta à autoridade do professor” (MORAES E PESCAROLO, 2016, p. 156).

Seria preciso, de acordo com a pesquisa, que, ao ensinar o outro a ser crítico e questionador, o professor também estivesse preparado para receber críticas. Tal situação não seria uma afronta à autoridade pois, “se bem conduzida por aquele que a encarna, pode inclusive, fortalecê-la e consolidá-la” (MORAES E PESCAROLO, 2016, p. 157). O professor, ao mesmo tempo que se coloca na posição de ser avaliado pelos estudantes, ensina-os com sua postura a serem capazes de ouvir críticas e de lidar com elas.

Assim como os pesquisadores citados acima, Furlani (1988) investiga a frustração de professores que, ao se depararem com novas gerações de estudantes críticos, pensam ter perdido sua 'autoridade' em sala de aula. Isso porque a obediência compulsória ao adulto ainda é um valor inquestionável para a sociedade brasileira, em decorrência de períodos políticos conservadores.

O afastamento dos padrões ligados à conservação e transmissão de determinados valores sociais, ainda presentes em nossa sociedade, pode gerar a insegurança de que falam os professores, quando muitas vezes justificam uma concepção de autoridade baseada na reprodução da hierarquia social e escolar. (FURLANI, 1988, p. 33)

Ainda segundo Moraes e Pescarolo (2016, p. 150), “os educadores também associam a falta de autoridade com a ineficácia ou ausência de resultados das ameaças feitas por eles aos alunos”, uma vez que, “os alunos ignoram e agem como se fosse uma ameaça tola que não se concretizará”. A autoridade docente é desgastada quando a palavra do professor não é cumprida. Se o docente coloca uma sanção ao estudante e essa não é cumprida, o estudante não mais dará importância para a palavra do professor.

Essa vivência, somada ao fato de eu estar inserida em um contexto educacional que incentiva interações, convivência democrática, pensamento crítico, questionamento e argumentação de ideias, levou-me a suscitar a hipótese de que a autoridade docente seria um fenômeno a depender não somente da posição hierárquica e institucional, mas a ser constituída a partir da interação entre professor e estudante, em situações de ensino - aprendizagem.

A relação professor estudante se concretiza na escola, espaço institucionalizado que, tradicionalmente, legitima o exercício do poder do primeiro sobre o segundo. Para Furlani (1988), a autoridade docente depende, primeiramente, da posição hierárquica do professor, que é validada pela instituição escolar.

Isso porque o professor é um indivíduo diferente dos estudantes e possui responsabilidades específicas, decorrentes de sua ‘capacitação técnica-política’, relacionadas à garantia de condições ambientais do ensino aprendizagem.

Não obstante, a autora afirma que o aspecto hierárquico não é suficiente para que a autoridade do professor seja legitimada pelos estudantes. Seria necessária também a competência profissional do docente, que detêm saberes específicos para o estabelecimento de relações democráticas dentro de sala de aula. No último capítulo, objetiva-se investigar a aproximação entre autoridade e gestão democrática de grupo, a partir da concepção freireana de educação.

Desse modo, a relação professor-aluno é, sob alguns aspectos, a concretização de uma instituição de nossa cultura, da mesma forma que o é a autoridade que tem o professor, como agente responsável, diante do sistema social mais amplo, pelo desempenho do grupo-classe. [...] Para que a autoridade se exerça, é preciso que ocorra o reconhecimento das características da liderança de uma pessoa ou grupo, a começar por sua disponibilidade para as necessidades grupais. (FURLANI, 1988, p. 19-20)

Moraes e Pescarolo (2016, p. 157), por sua vez, afirmam que “na atualidade, a autoridade precisa ser conquistada. Não seria dada a priori, simplesmente por uma questão etária ou de posição hierárquica”.

É de máxima importância a elaboração de um trabalho acadêmico, na área da pedagogia, que disserte sobre a questão da autoridade do professor. Isto porque é preciso elucidar os significados dos termos autoridade e autoritarismo que são, como já comentado anteriormente, classificados incorretamente como sinônimos.

É comum ouvir da fala de professores, principalmente dos mais antigos, que os estudantes de hoje não respeitam os professores como antigamente, referindo - se à época da ditadura militar no Brasil.

De acordo com a pesquisa já citada anteriormente, “alguns professores, ao se queixarem da perda da autoridade, fazem na verdade, referência a um modelo autoritário do qual a base não era respeito e reconhecimento, mas medo da punição que poderia ser inclusive física” (MORAES E PESCAROLO, 2016, p. 156).

O depoimento desses profissionais faz parte do imaginário social brasileiro a respeito da instituição escolar. A relação professor estudante da qual esses docentes se referem é resultado de um processo histórico, permeado de conflitos de interesse nas tentativas de construção do sistema de ensino brasileiro.

Resultado também de uma história da educação nacional que pouco adentrou períodos democráticos, sendo transpassada quase que em sua totalidade por períodos autoritários.

Se o autoritarismo esteve presente em práticas pedagógicas do passado, à serviço de uma educação pela obediência por medo da punição, cabe-nos indagar a respeito do que seria a autoridade e a que concepção de educação e de sociedade ela estaria vinculada.

Diante de todos esses elementos brevemente elucidados, objetiva-se analisar a literatura para responder ou suscitar mais indagações a respeito da seguinte pergunta: de que maneira se constitui a autoridade docente na interação com os estudantes, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Essa monografia tem como primeiro objetivo específico identificar e discutir a instituição escolar como um local de interação das relações de poder. No primeiro capítulo, portanto, discute-se o surgimento da escola moderna enquanto um fenômeno da institucionalização do poder na Modernidade, tendo como referencial teórico Foucault (2014).

Em seguida, o objeto de estudo passa a ser a escola moderna brasileira, identificando as principais tentativas de construção de um sistema de ensino nacional. Através de uma pesquisa historiográfica, do período colonial ao século XX, busca-se descrever, comparar e discutir as relações de poder existentes na interação professor estudante nas abordagens de ensino tradicional, escolanovista, tecnicista e sócio cultural.

Ao estudar a relação entre professor e estudante nas concepções de ensino tradicional e tecnicista, predominantes na história da educação nacional, será discutida a hipótese de que essas abordagens não foram representantes da autoridade docente, mas reprodutoras de um desequilíbrio da relação de poder na escola, baseado no mandonismo do professor e na submissão dos estudantes.

Por fim, no último capítulo, o objetivo passa a ser discutir a autoridade docente como um fenômeno das relações democráticas na escola, assim como uma prática pedagógica que oportuniza a autonomia dos estudantes. Essa perspectiva é discutida através do estudo das teorias críticas de educação, surgidas na segunda metade do século XX na Inglaterra e nos EUA, e sua influência na abordagem sócio cultural promovida pelo educador pernambucano Paulo Freire.

Capítulo 1 - As relações de poder na instituição escolar

1. 1 Historicidade das relações de poder na escola

Uma vez determinado o objetivo de compreender e ampliar o campo de discussão sobre a constituição da autoridade docente na interação entre professores e estudantes de determinados períodos históricos, faz - se necessário, primeiramente, assinalar o fato de que a escola é, historicamente, um local de interação entre as relações de poder.

A simbolização de escola presente no imaginário social do ocidente pode estar associada - em maior ou menor grau, a depender da concepção de educação - à hierarquia do professor sobre o estudante, disciplina, concentração, foco, bom comportamento, castigos e punições, sanções, conteúdos, acertos, provas e maior ou menor possibilidade de autonomia, apenas para citar alguns exemplos.

Essas poucas palavras revelam o quanto as relações sociais na escola estão permeadas pelo poder, principalmente o poder do professor sobre as ações dos estudantes.

Furlani (1988) verifica que o exercício do poder é um fenômeno social presente nas relações entre os indivíduos, definido como uma possibilidade ou capacidade potencial de influência e controle. “Ainda que o indivíduo, grupo ou organização nunca passe ao ato, estes possuem a capacidade para efetuar determinado desempenho, pois dispõem de recursos que os tornam capazes de exercer seu poder a qualquer momento” (p. 17).

O poder, no imaginário social, pode simbolizar meios coercitivos e repressivos de obter algo que se deseja. No entanto, nas relações sociais, principalmente as que ocorrem dentro da escola, são necessários “meios que permitam obter a adesão de outros, para a influência que será exercida no seu comportamento” (Furlani, 1988, p. 17) que, não necessariamente, são meios violentos.

Essas relações de poder presentes na escola possuem uma historicidade e estão intimamente relacionadas com o próprio surgimento desta instituição, uma vez que é um espaço em que valores, saberes e concepções de infância, ser humano e sociedade estão em disputa.

A transmissão de saberes sempre esteve presente nos grupos sociais, desde os primeiros agrupamentos dos seres humanos. Das primeiras comunidades

nômades até o sistema de escolarização que se conhece hoje, sucederam-se diferentes formas de organização dos conhecimentos necessários à sobrevivência das gerações futuras e, não obstante, da permanência do poder.

A relação entre 'quem ensina' e 'quem aprende', assim como o 'para quê' e 'como' se aprende, esboçou-se de diferentes formas ao longo dos séculos. Para melhor compreender o objeto de estudo, faz-se necessária uma retrospectiva histórica a respeito da inauguração da escola moderna, enquanto uma instituição de controle social na Europa, e sua influência nos modelos educativos que se consolidaram no Brasil desde o Período Colonial até a segunda metade do século XX.

Busca-se compreender a relação estabelecida entre os sujeitos que ensinam e os que aprendem e se essas interações tendem ao autoritarismo ou à autoridade. A escolha dos períodos históricos a serem estudados se justifica na necessidade de discutir as diferentes abordagens de ensino que marcaram a trajetória da educação brasileira.

1. 2 Escola moderna enquanto uma instituição de controle social

A Idade Moderna na Europa, compreendida entre os séculos XVI e XVIII, representou uma ruptura com a tradição medieval, no tocante às estruturas econômicas, organização social, cultura de pensamento e instituições de poder.

A Idade Média, por sua vez, foi um período histórico em que a sociedade europeia permaneceu estática, em todos os âmbitos da vida social. Havia pouquíssimo intercâmbio comercial entre as regiões e a economia se resumia à agricultura de subsistência, em que senhores feudais ofereciam lotes de terra e garantiam segurança aos camponeses, em troca da produção de alimentos e da cobrança elevada de impostos, destinados, em sua totalidade, ao reino.

A sociedade medieval era dividida em classes sociais estáticas, sendo inconcebível o intercâmbio entre elas. Partindo da base da pirâmide social à sua outra extremidade, permaneciam os camponeses e servos - responsáveis pelo trabalho braçal - seguidos da nobreza e dos guerreiros. A Igreja e o Rei, no topo da pirâmide, representavam as duas instituições de poder na sociedade medieval.

Uma vez detentora do poder político, a Igreja também exerceu controle sobre a cultura de pensamento da época, o que inclui a transmissão de saberes de acordo com uma determinada concepção de mundo. Os conhecimentos privilegiados por essa instituição estavam intimamente ligados aos valores e dogmas religiosos.

Inclusive, o próprio exercício do poder era justificado por uma escolha divina, que definia os homens certos para exercer a vontade de Deus na Terra, através de cargos de poder.

Além disso, todos os fenômenos deveriam ser explicados de acordo com a religião católica; os indivíduos que tentaram apresentar uma explicação racional para tal evento, foram perseguidos e mortos; doenças e desastres naturais eram considerados castigos de Deus, devido aos pecados humanos. O poderio da Igreja, assim como sua razão de ser, eram inquestionáveis. O imaginário medieval, de acordo com Cambi (1999, p. 146-147):

[..] está ligado a uma imagem do mundo como ordem, desejada por Deus e estabelecida de uma vez por todas, invariável, definitiva, sempre justa; qualquer rebelião contra esta ordem dá lugar ao pecado, a um desvio culpado que deve ser expiado, e a Igreja é a depositária do poder de expiação, de perdoar e impor sanções, até a sanção suprema da excomunhão que, pondo o indivíduo fora da comunidade cristã, priva - o de todo direito e de todo poder.

Para que o poder religioso fosse hegemônico na sociedade, a Igreja instituiu o objetivo de ser a única transmissora direta dos conhecimentos bíblicos. Não a interessava que a população camponesa tivesse condições de acesso às escrituras sagradas, ou seja, acesso à leitura e à escrita, pois isso significaria o advento de diversas interpretações para a religião. Por esta razão, apenas indivíduos privilegiados da pirâmide social frequentavam os colégios religiosos, voltados para o ensino confessional.

Para encerrar a breve análise do período medieval e seguir com o advento da modernidade na sociedade europeia, é preciso pontuar que o exercício do poder nas instituições escolares religiosas estava intimamente atrelado aos valores que a Igreja difundia na sociedade para permanecer enquanto instituição hegemônica.

Foi necessário discorrer brevemente acerca do período medieval para uma melhor compreensão do segundo capítulo dessa monografia, em que são elucidados os princípios que nortearam o modelo educativo da *Ratio studiorum*, advindo da Contrarreforma no século XVI e implantado pelos padres jesuítas no Período Colonial no Brasil.

A Idade Moderna, como já dito, rompeu com a estrutura medieval. A economia não mais permaneceu estática, pois o comércio entre as regiões permitiu a troca cultural e financeira. Devido ao intercâmbio entre os comerciantes, as primeiras cidades começaram a emergir, sendo denominadas 'burgos'. A aglomeração das pessoas nessas pequenas cidades originou uma nova classe social: a burguesia.

No tocante à organização política, a modernidade foi caracterizada pela criação dos estados nacionais, ainda sob comando do rei, e pela institucionalização do poder distribuído pela sociedade. Com considerável poder aquisitivo, a classe burguesa aliou suas forças ao estado moderno, opondo-se à aristocracia feudal e distanciando-se, a cada século, dos valores dogmáticos da Igreja Católica.

Não por coincidência, a burguesia promoveu, no século XVI, a Reforma Protestante, que foi um movimento político, religioso e econômico que se contrapôs à hegemonia católica. O protestantismo criticou a concepção católica de salvação do ser humano pela vivência única e exclusiva no mundo metafísico, em que o pensamento religioso era determinado e controlado pela hierarquia eclesiástica da Igreja de Roma. Além de corrupta, a Igreja romana associava a concepção de Deus somente à sua própria imagem.

Para os pensadores protestantes, a lei de Deus deveria ser vivida nas obras humanas do mundo. Somente por meio da atividade laboriosa, o homem poderia realizar a tarefa de Deus na Terra e, a partir das escrituras Sagradas e da possibilidade de autorreflexão, alcançaria Deus. Além dos motivos de ordem religiosa, havia interesses financeiros neste movimento: as cobranças fiscais da Igreja não agradavam a burguesia financeira dos países europeus.

Quando a Igreja Romana dominava o saber religioso e ditava a fé dos homens, o acesso às Escrituras Sagradas pela população camponesa se apresentava como um risco à hegemonia católica. Logo, o contato com a escolarização na Idade Média não existia para o campesinato. Já a Reforma Protestante estabeleceu o contato estreito entre o crente e as Escrituras Sagradas, além de uma religiosidade subjetiva e a possibilidade da livre interpretação dos textos religiosos.

A renovação religiosa requeria um olhar objetivo para o problema da instrução escolar e, com tal fim, estabeleceu o princípio de que todo cidadão teria o direito e o dever de estudar e de se apropriar da cultura letrada. Ao Estado, coube a obrigação de reconhecer sua responsabilidade com a educação e oferecer a instrução gratuita aos cidadãos. O modelo cultural que o movimento reformador organizou

sistematicamente, através de seus expoentes, foi inspirado nas escolas do humanismo.

A Concepção do trabalho também sai daí amplamente modificada. Sobretudo com Calvino, a atividade laboriosa é considerada um elemento de salvação do homem e um meio para instaurar o reino de Deus na Terra. Diante da desvalorização do trabalho, não só manual, operada pela tradição clássica e medieval, o reconhecimento da sua importância se transforma num potente estímulo à fundação do mundo moderno e ao surgimento da civilização capitalista. (CAMBI, 1999, p. 247)

O pensamento cultural passou a se organizar, no transcorrer dos séculos, voltado para a capacidade do ser humano de exercitar sua racionalidade. Algo só poderia ser conhecido quando observado e experimentado. Portanto, a explicação teológica cedeu lugar ao pensamento científico, em que o homem sabe para poder interpretar e transformar o mundo em seu proveito. Dois grandes movimentos culturais e políticos se sucederam na idade moderna, o Renascimento no século XVI, cultivado pelos ideais humanistas de valorização do ser humano e de suas capacidades, e o Iluminismo no século XVIII, que culminou na obrigatoriedade e laicidade da instrução.

Dentro de uma sociedade estática, como se caracterizava a Idade Média, o raio de alcance do controle social era delimitado e garantido sob os camponeses, sendo que o valor do poder era calculado pela propriedade da terra. Já na modernidade, a burguesia era uma classe social ativa, estimulada pelo intercâmbio cultural e financeiro.

Para o exercício do controle social, portanto, o estado moderno arquitetou instituições de poder, com funções bem definidas. Quartéis, prisões, hospitais, escolas, manicômios e, no século XVIII, também fábricas. Cambi (1999, p. 197), ao comparar o exercício do poder político entre o período medieval e moderno, afirma:

Assim, muda também a concepção de poder: embora ancorada numa visão social da figura do rei, o exercício efetivo do poder se distribui capilarmente pela sociedade, através de um sistema de controle, de instituições (da escola ao cárcere, da burocracia ao exército, aos intelectuais) delegadas à elaboração do consenso e à penetração de uma lógica estatal (centralização das decisões e do controle) na sociedade em seu conjunto.

É neste contexto que surgiram as escolas modernas, não mais monásticas, que, cada vez mais, representaram indispensável papel para o desenvolvimento da sociedade. Ideologicamente, a escola perpetuava ordem e produtividade, com o intuito de fortalecer o sistema econômico, pautado na formação de profissionais que o sistema capitalista tanto almejava.

Portanto, a escola moderna, com fins econômicos e ideológicos bem definidos, foi uma criação burguesa, classe social que, no transcorrer da história, cada vez mais se apropriou do poder dos meios de produção da sociedade capitalista.

No entanto, as transformações econômicas e sociais promovidas pela classe burguesa - que se identificou cada vez mais como a classe dominante - ao longo dos séculos XVI e XVII foram a gênese do capitalismo industrial e culminam, no século XVIII, na Primeira Revolução Industrial.

1. 3 Instituições e mecanismos disciplinares da modernidade

Se a intencionalidade ideológica do Estado, enquanto um macrossistema, era de criar locais para formar indivíduos, ou ajustá-los, às normas de produtividade, cada instituição, em seu microssistema, realizou um controle minucioso sobre os corpos dos indivíduos, para torná-los úteis à sociedade.

Foi Foucault (2014) quem se dedicou à pesquisa e teorização sobre as relações de poder dentro das instituições modernas, afirmando que “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. (p. 134).

É fundamental, para compreender os estudos deste filósofo e teórico social, a análise da estrutura física e curricular de uma escola na abordagem tradicional. Como se avalia o espaço, a distribuição e o controle do tempo didático? Há vigilância? Há oportunidade de fala dos estudantes? É possível encontrar alguma semelhança com as prisões?

Como já comentado anteriormente, a Idade Moderna inaugurou o poder institucionalizado, distribuído pela sociedade, em locais como escolas, hospitais, prisões, exército, manicômios e fábricas. Dentro dessas instituições, as relações de poder eram exercidas através de ‘mecanismos disciplinares’. Corpo e mente dos indivíduos eram trabalhados nos detalhes, a fim de que fossem úteis e obedientes às normas estabelecidas. A coerção sobre o corpo, que exerce controle sobre seus gestos e comportamentos, objetivava torná-los ‘dóceis’. Para Foucault (2014, p. 135):

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' [...] as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação.

A disciplina atua em alguns espaços da instituição, a começar pela distribuição dos indivíduos pelo espaço físico, mecanismo disciplinar denominado 'arte das distribuições', a partir de quatro princípios. Primeiramente, escolas, fábricas, quartéis e hospitais precisam existir fisicamente e serem fechados em si, ou seja, protegidos por muros em que somente pessoas ligadas a esses locais tenham a permissão de entrar e sair. Este é o princípio da 'cerca' ou 'clausura'.

O segundo princípio apresentado é o da 'localização imediata', também chamado de 'quadriculamento', que consiste em distribuir os espaços de acordo com a quantidade de indivíduos, para que cada um tenha o seu lugar delimitado. Observa-se que as salas de aula tradicionais, as linhas de produção das fábricas e as filas de soldados em treinamento seguem lógicas semelhantes. As aglomerações são evitadas nesses ambientes, sendo que:

É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de anti deserção, de anti vadiagem, de anti aglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar comunicações úteis, interromper as 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. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2014, p. 140)

O terceiro princípio da distribuição é o da 'localização funcional' que, sendo complementar ao anterior, além de individualizar o espaço para isolar o indivíduo, objetiva também atribuir uma funcionalidade própria deste lugar. As funções sofrem diferenças na possibilidade do exercício do poder, pois há uma hierarquia; quanto maior a posição hierárquica de uma função, maior o exercício do poder.

É possível notar que neste princípio, encontra-se a gênese da ideia de que a hierarquia institucional classifica os indivíduos em superiores ou inferiores, capazes

ou incapazes, controladores ou controlados. É a origem da ideia de que o professor é o único detentor do saber, da verdade e do controle.

Por fim, o quarto e último princípio das distribuições, o da 'posição em filas', revela o plano ideológico da modernidade para a organização das escolas, assim como das demais instituições. Este projeto foi incorporado de maneira intensa pelas instituições educacionais, fazendo-se presente ainda na organização das escolas brasileiras.

As salas de aula, os corredores e os pátios da escola distribuía os estudantes em filas, lado a lado, sob o olhar do professor ou do inspetor, para realizarem determinadas funções. Os critérios de distribuição dos indivíduos nas classes eram por idade, domínio das capacidades e assuntos ensinados (tratados de acordo com uma crescente ordem de dificuldade) e comportamentos esperados.

A escola moderna se constituiu como a escola dos méritos e dos julgamentos valorativos, em que o estudante deve corresponder aos índices esperados de eficiência e obediência dos que estão hierarquicamente acima dele. É uma instituição que transfere conhecimentos e valores, programa comportamentos, vigia, hierarquiza, classifica e recompensa.

Nesse sistema de escolarização moderna, o exercício do poder na relação entre professor e estudante é caracterizado pelo autoritarismo e baseado na posição hierárquica, ou ainda, de acordo com Furlani (1988), uma 'desigualdade do exercício do poder'.

Além das distribuições espaciais, a disciplina também atua sobre o tempo das atividades. Na modernidade, todas as instituições são orientadas pela utilidade e eficácia do tempo, pois nenhum segundo deve ser desperdiçado sem que se produza algo útil.

Foucault (2014) afirma que a relação entre o sujeito e o objeto manipulado é permeada de 'mecanismos disciplinares', que decompõem detalhadamente o ato a ser realizado de acordo com a posição do corpo, os membros que serão utilizados na manipulação do objeto e o tempo de duração do gesto.

Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; 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. [...] a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro. (p. 149-150)

Como a escola moderna era a preparação para o trabalho nas fábricas, o controle do tempo de ambas as instituições se assemelhava. Os horários dividiam todas as tarefas da rotina escolar e as atividades dos estudantes, de modo que não existisse o ócio.

Foucault (2014, p. 152) identifica, por exemplo, modelos educativos tradicionais e as ininterruptas atividades, comandadas por sinais, palavras de ordem e outras “normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude”.

Nas escolas elementares, a divisão do tempo se torna cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente [...] Mas se procura também garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil. (FOUCAULT, 2014, p. 147-148)

Importante, nesta etapa da pesquisa, identificar como o modelo dessa escola moderna, descrita por Foucault (2014) enquanto uma instituição de poder, influenciou os moldes de ensino escolarizado no Brasil, a partir do século XVI.

Capítulo 2 - Marcos históricos e tendências pedagógicas

2. 1 Principais marcos históricos da escolarização brasileira: do Período Colonial à República Velha

O estudo direcionado à história da educação no Brasil tem o objetivo de identificar a relação de poder entre professor e estudante nos modelos de ensino e de escola implementados no país, relacionando-os com os interesses econômicos das classes dirigentes de cada período.

O recorte histórico da pesquisa abarca do período colonial, em que os jesuítas introduziram um sistema de ensino, à emergência das teorias críticas da educação no século XX. Estes quatro séculos de história foram escolhidos por representarem a cronologia em que diferentes concepções de educação, em especial, de relação docente discente, estiveram em disputa.

Esta pesquisa historiográfica pretende mostrar que as relações de poder dentro da escola sofrem influência da concepção de educação daqueles profissionais inseridos no sistema de escolarização - coerente com as ideias pedagógicas difundidas em cada período histórico no país - assim como dos interesses das classes políticas e econômicas de cada época.

Para Furlani (1998, p. 14), “essas relações ocorrem entre pessoas, grupos e fenômenos dentro dos sistemas de ensino e entre estes sistemas e a sociedade (isto é, suas instâncias econômicas, culturais e políticas)”.

2. 1. 1 A escolarização no Período Colonial

O primeiro documento pedagógico do país foi a *Ratio Studiorum*, elaborado pela ordem jesuíta da Companhia de Jesus, na segunda metade do século XVI. Como carro chefe da Contrarreforma, representou um modelo institucionalizado de ensino católico em Portugal e em todas as suas colônias, com o intuito de arrematar mais fiéis, sistematizar o ensino das classes dirigentes e interromper a expansão da religião protestante.

A estrutura social e política de Portugal no século XVI permanecia nos moldes medievais, pois a Igreja católica e a nobreza detinham o poder político, sendo inconcebível a existência da classe burguesa na estrutura social, diferentemente de países como Inglaterra e França. Nesses dois países, a burguesia estava cada vez

mais engajada com os interesses capitalistas e ideais industriais, que viriam a se consolidar nos séculos seguintes.

Por isso, por mais que os portugueses fossem os pioneiros na expansão ultramarina, permaneceram atrasados no desenvolvimento capitalista. Inclusive, a Primeira Revolução Industrial, empreendida principalmente pela Inglaterra, foi possível graças aos recursos financeiros e materiais conquistados pelos portugueses nas colônias.

No Brasil, a primeira política de distribuição de terras aos nobres vindos de Portugal foi a das Capitânicas Hereditárias que, mesmo perdurando por um curto período de tempo, de 1532 a 1549, consolidou a estrutura social latifundiária, escravocrata, aristocrática e patriarcal.

Com o fim das capitânicas, Dom João III, então rei de Portugal, instituiu o Governo Geral e nomeou, em 1499, Tomé de Souza para sua administração. Paralelamente, determinou a ida de padres jesuítas ao Brasil, com o intuito de catequizar os povos originários e fornecer alguma instrução aos filhos dos colonos.

No primeiro momento, os padres jesuítas se dedicaram à catequização e instrução das populações indígenas. A estratégia utilizada para converter a tribo à religião cristã era colocar em contato com as crianças indígenas, meninos órfãos vindos de Portugal.

Outra tática de aculturação que os povos originários sofreram foi a proibição de sua língua materna, assim como a negação de suas práticas religiosas, que deveriam ser substituídas pela adoração ao Deus católico. Os indígenas, em seu próprio território, estavam sujeitos à violência de natureza física, religiosa e moral, praticada tanto pelos colonos quanto pelos padres jesuítas.

Como ideias pedagógicas se encarnavam, assim, na realidade da colônia, assumindo, em Nóbrega, predominantemente a forma de organização dos meios considerados adequados para se colimar os fins preconizados: a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação. [...] a sujeição dos índios precede a conversão, sendo condição necessária de sua eficácia. (SAVIANI, 2008, p. 44)

Com a consolidação da *Ratio Studiorum*, em 1599, colégios de ordenação foram construídos na costa litorânea brasileira, destinados à instrução humanista e

formação religiosa dos filhos dos colonos. Os primogênitos, destinados à futura administração das terras da família, não recebiam a instrução jesuíta.

Somente os demais filhos homens que, por não terem a necessidade de trabalhar, frequentavam os colégios, ou para seguir a carreira eclesiástica ou para iniciar os estudos literários e clássicos, a serem completados na Europa.

O trabalho escravo e sua administração não requeriam uma formação específica, por isso o sistema de ensino dos jesuítas era ausente de preocupações com a formação para o trabalho da classe dominante. Visava formar o homem cristão, letrado, culto e erudito, conhecedor dos clássicos e das grandes obras literárias.

As atividades de produção não exigiam preparo, que do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão de obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. Podia, portanto, servir tão somente à ilustração de alguns espíritos ociosos que, sem serem diretamente destinados à administração da unidade produtiva, embora sustentados por ela, podiam dar-se ao luxo de se cultivarem. Evidentemente, a esse tipo de desocupados sociais, cujo destino não estava associado a uma atividade manual - então reservada aos cativos e, portanto, estigmatizada - ou mesmo profissional definida, só podia interessar uma educação cujo objetivo precípua fosse cultivar 'as coisas do espírito', isto é, uma educação literária, humanista, capaz de dar brilho à inteligência. (ROMANELLI, 2013, p. 34)

O plano geral de estudos da Companhia de Jesus, a *Ratio Studiorum*, foi um documento pedagógico que orientou, de forma rígida, a organização do ensino nos colégios jesuítas e um guia de regras que cada agente do sistema escolar deveria cumprir. As classes eram ordenadas de acordo com a faixa etária dos escolares e o nível de instrução; as atividades deveriam ser sequenciadas e havia regras para a aplicação de exames ao final.

Os jesuítas incluíram em seus planos de instrução os estudos linguísticos e literários, excluindo toda e qualquer atividades prática e experimental, científica ou artística. O estudante deveria realizar leituras sem interrupções, tarefas escritas e repetições orais para uma melhor fixação dos conteúdos na memória.

O currículo formativo dos jesuítas pode ser descrito como um ambiente rigoroso, em que as regras, a vigilância hierárquica, a disciplina, os castigos corporais, as recompensas, o hábito e a renúncia foram os elementos mais marcantes. A

obediência e a submissão às figuras religiosa e paterna eram ensinadas como virtudes.

Permeada de 'mecanismos disciplinares', assim se consolida a relação entre professor e estudante no primeiro sistema de ensino brasileiro, que perdurou, oficialmente, por duzentos anos.

O período colonial no Brasil foi marcado também pela ruptura com esse sistema de ensino jesuíta, sendo que os padres dessa ordem foram expulsos de Portugal e das colônias a mando do Marquês de Pombal, em 1759.

Todo o sistema de ensino e colégios construídos pelos padres jesuítas foi deslegitimado pelas reformas pombalinas, sendo que nenhum outro sistema formal e organizado o substituiu. O que aconteceu foi a criação de aulas régias, ministradas por professores leigos e sem um local de trabalho específico garantido pelo poder público.

Essas aulas, ainda a serviço da aristocracia feudal, não tinham sequencialidade e nem articulação, pois os professores as organizavam individualmente os conteúdos e a metodologia.

Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para o outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. (ROMANELLI, 2013, p. 37)

2. 1. 2 A escolarização no Período Imperial

A classe oligárquica-rural e aristocrática pôde usufruir dos lucros advindos dos ciclos da cana e do ouro devido ao trabalho escravo dos africanos, realizado violentamente nos engenhos e nas fazendas das terras brasileiras. A estrutura econômica e social escravocrata era um interesse das classes dominantes e os sistemas de ensino, ensaiados ao longo dos períodos da colônia e do império, visavam exclusivamente a permanência do poder dessas mesmas classes.

A atividade mineradora no século XVIII acarretou no crescimento populacional e no desenvolvimento urbano, principalmente nos estados da região Sudeste. Neste contexto surgiu a classe burguesa brasileira, atuando principalmente nas atividades

comerciais advindas da mineração, o que a tornou uma representante crescente do poderio econômico e, conseqüentemente, político da época.

A burguesia, portanto, passou a enxergar na escolarização uma oportunidade de ascensão social cada vez maior que, até então, era privilégio somente da aristocracia feudal. Como seu poderio era carente de posses de terra, a classe em ascensão apelou aos títulos acadêmicos, voltados à intelectualidade, para assegurar o *status* social.

Essa classe desempenhou relevante papel na evolução da política no Brasil monárquico e nas transformações por que passou o regime no final do século. E se ela pôde fazê-lo, isso se deve sobretudo ao instrumento de que dispôs para afirmar-se como classe: a educação escolarizada. (ROMANELLI, 2013, p. 37)

É no início do século XIX, que a classe burguesa teve a possibilidade de também usufruir da escolarização e ascender socialmente. Isso porque, com a vinda da Família Real, em 1808, a educação do Brasil passou a ser vista com mais relevância. Com o intuito de aproximar a nova sede do reino ao nível cultural da côrte portuguesa, investiu-se na construção de aparatos culturais, existentes em Portugal.

Além disso, Dom João VI, no curto período que aqui permaneceu, investiu no ensino superior, devido à demanda de preenchimento dos cargos administrativos e burocráticos do reino. Instituições de ensino superior foram criadas para oferecer os cursos de direito, medicina e engenharia civil. Porém, aos acadêmicos do direito coube a tarefa de ocupar os altos cargos administrativos do Império.

Após o retorno da Côrte à Portugal e a Independência do Brasil, em 1822, houve uma preocupação, por parte da sociedade intelectual, especialmente da área do direito, com o problema do ensino no Brasil. A primeira Constituição, de 1824, previa a criação de um sistema nacional de ensino, mas o governo central cada vez mais se desvinculou do compromisso com a educação.

Em 1827, foi criada a primeira lei voltada à educação brasileira após a Independência, a Lei das Escolas de Primeiras Letras. Pensada para a escola primária das elites da época, a lei previa, por um lado, um currículo de leitura, escrita, gramática, aritmética e geometria, voltados para os ideias iluministas e, por outro, princípios da moral cristã da religião católica.

O método implantado nessas escolas era o método Lancaster de ensino mútuo, em que os estudantes mais adiantados nos estudos ensinavam aos demais, sob a supervisão de um inspetor desprovido de qualificação ou experiência com a docência.

Neste método, a memória era mais importante do que a oralidade, logo, a conversa entre os escolares era considerada um ato de indisciplina, pois não se pode aprender e falar ao mesmo tempo. O estudante que conversava, deveria ser punido severamente através de castigos físicos e morais.

O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados. (SAVIANI, 2008, p. 128)

A lei ainda previa a criação de escolas nas principais cidades, vilas e regiões populosas, com o intuito de instalar um sistema nacional de ensino, mas isso não se concretizou. Em 1834, o governo central decretou o Ato Adicional, que atribuía à administração provincial a responsabilidade com o ensino primário e secundário.

Em 1853, foi instituída a Reforma Couto Ferraz, que definiu um documento detalhado sobre como deveria ser a organização das escolas provinciais, a respeito da inspeção escolar, regulamento interno, regime disciplinar, professores adjuntos e obrigatoriedade do ensino. A sala de aula deveria agrupar os escolares em turmas seriadas, sob o método de ensino simultâneo, em que um único professor permanece com a classe realizando uma única atividade.

Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho, destinada também às províncias, instituiu a liberdade do ensino primário e secundário, o que significava que qualquer indivíduo que se julgasse capacitado a ensinar, poderia fazê-lo, de acordo com suas próprias ideias e métodos de sua escolha.

É desta forma que o ensino tradicional, originário da escola moderna da Europa, se constitui no Brasil. Salas regidas por um professor desprovido de qualificação profissional, carente em remuneração, que aplica uma única atividade que os escolares da classe devem realizar simultaneamente e que é autorizado a

utilizar castigos e punições àqueles estudantes que não correspondem ao comportamento esperado.

Mesmo com o sistema de escolarização moderno, surgiram na Europa propostas alternativas de educação, como é o caso dos ideais do educador italiano Tommaso Campanella (1568-1639). Assim aconteceu no Brasil, com as ideias do Barão de Macahubas para o ensino particular no país, em 1880. Colégios nos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro foram criados. Sua concepção de ensino aprendizagem deveria ser ausente de constrangimentos, o que indicava a abolição de castigos e prêmios. Além disso, os conteúdos deveriam contemplar o interesse dos estudantes.

2. 1. 3 A escolarização na República Velha

A Proclamação da República foi a transferência de um sistema de governo monárquico para uma república, a partir de um golpe de Estado realizado pelos militares, apoiados pela elite cafeicultora e chefiados pelo General Deodoro da Fonseca, em 15 de novembro de 1889. Historicamente esse evento foi considerado um golpe, por ter sido um movimento político realizado por um grupo minoritário, representante das classes dominantes, e não uma revolução realizada pela maioria da população.

Por um lado, os militares visavam o fim da monarquia, uma vez que não eram reconhecidos pelo governo de Dom Pedro II e, por outro, os donos de terra estavam insatisfeitos com o império, pois o processo de abolição da escravatura, realizado a partir da segunda metade do século XIX no país, não os indenizou.

Não obstante, militares e barões do café criticavam a centralização do poder imperial e almejavam, portanto, maior possibilidade de poder político aos estados federativos. Importante lembrar que essa elite oligárquica-rural, residente principalmente no estado de São Paulo, havia enriquecido com a economia cafeeira na segunda metade do século XIX e visava o desenvolvimento urbano, industrial e ferroviário da região.

A República Velha, como é reconhecida historicamente, instituiu o poder presidencialista, ao mesmo tempo em que concedeu maior autonomia aos estados, o chamado federalismo. Minas Gerais e São Paulo, por serem os estados mais influentes no campo econômico e político, devido a produção de leite e café,

alternaram o cargo presidencial ao longo dos anos, período que ficou conhecido como 'política do café com leite'.

Também na República, a frequente troca de favores entre os governadores de cada estado e o presidente do país ficou conhecida como 'política dos governadores', em que o presidente não se intrometia nas decisões dos estados e, em troca, os governadores o concediam apoio político.

O fim do século XIX e o início do século XX foram marcados pelo fim do regime escravocrata e a afirmação do trabalho assalariado realizado pelos imigrantes italianos, principalmente nas lavouras de café no oeste paulista. Esta foi uma tentativa de embranquecimento da nação e marginalização da população negra nas áreas urbanas.

A estrutura social, respectivamente na escala econômica, era composta por uma elite oligárquica-rural, uma burguesia urbana de intelectuais letrados, padres, comerciantes e militares, uma nascente burguesia industrial, também urbana, de imigrantes italianos, os camponeses na zona rural e, por fim, os escravos libertos, marginalizados nas cidades.

No início da República, a zona rural era mais habitada que as cidades. Os trabalhadores camponeses sobreviviam de uma economia agrícola e não necessitavam de uma instrução específica para o trabalho no campo; por isso, as escolas não tinham razão de ser nem mesmo para o ensino da leitura e da escrita. Já a população urbana almejava a ascensão social, o que significava estudar e conseguir emprego nas poucas fábricas existentes ou nas próprias escolas primárias, a partir do curso Normal.

A Escola Normal atraía os jovens pobres interessados muito mais em cargos administrativos que lhes ficavam abertos. Esta era uma forma de aquisição da cultura de nível médio difícil de se obter de outra forma, dado o caráter elitista dos ginásios. (MARTINS, 1981, p. 33)

No tocante à instrução, a iniciativa de se construir um sistema nacional de ensino, visando a abertura e o aperfeiçoamento de escolas, partiu da classe burguesa, elite intelectual e urbana do país. Concepções pedagógicas, advindas tanto da Europa quanto dos Estados Unidos, potência econômica em ascensão, povoavam a

imaginário burguês e ideias não faltavam para a discussão da educação a nível nacional.

No entanto, havia um grande impasse econômico e político para a concretização de um projeto educativo. Por um lado, não havia disponibilidade, por parte do governo federal, de investimento material na educação. Por outro, a mentalidade pedagógica dos governadores, ou seja, das elites oligárquicas, seguiu sua mentalidade política: a descentralização do governo central também no ensino.

Isso se concretizou na desoficialização do ensino a nível nacional, sendo que a educação primária e técnico profissionalizante (cursos Normais às mulheres e, técnicos aos homens) deveria ser incumbência facultativa de cada estado e o ensino secundário e superior, mais acadêmico, responsabilidade da União.

A vitória dos princípios federalistas que consagrou a autonomia dos poderes estaduais fez com que o Governo Federal, reservando-se uma parte da tarefa de proporcionar educação à nação, não interferisse de modo algum nos direitos de autonomia reservados aos Estados, na construção de seu sistema de ensino. Como um não interferia na jurisdição do outro, as ações eram completamente independentes. [...] Isso acabou gerando uma desorganização completa na construção do sistema educacional, ou melhor, dos sistemas educacionais brasileiros. (ROMANELLI, 2013, p. 43)

As consequências da política federalista na educação foram demasiadas prejudiciais para a desigualdade econômica e cultural do país, pois somente São Paulo e Minas Gerais possuíam um privilégio econômico e, por isso, educacional, diante do restante do país.

Todas as tentativas de reformas educacionais ao longo da Primeira República partiram da burguesia intelectual, pessoas que já haviam cursado o ensino superior no país. Para essa camada letrada da sociedade, o Brasil deveria passar por uma reforma no ensino que culminasse em um sistema nacional de educação; o currículo deveria estar mais voltado à conhecimentos científicos e práticos e não mais humanista e acadêmico, como havia sido tradição escolar nos últimos quatro séculos.

As reformas Benjamin Constant e Sampaio Dória foram tentativas de implantar esse ensino mais enciclopédico e científico, preocupando-se também com a gratuidade e obrigatoriedade, com a educação popular e com o analfabetismo. Tais tentativas de reformas educacionais que se multiplicaram a partir da década de 1920,

foram importantes pois abriram espaço para a entrada de concepções escolanovistas no país, que culminariam no movimento da Escola Nova nos anos seguintes.

Nenhuma reforma obteve êxito, justamente porque a mentalidade aristocrática-rural visava o ensino acadêmico, destinado a uma minoria ociosa desafeita ao trabalho manual. Educação para o ócio, esse era o objetivo da elite dirigente, avessa a uma educação para o trabalho, que tinha no imaginário social uma conotação com a escravidão. O símbolo de classe era uma educação acadêmica.

A renovação intelectual de nossas elites culturais e políticas foi um fato que não se deu, visto que o comando político, econômico e cultural se conservou nas mãos da classe que tinha recebido aquela educação literária e humanística, originária da Colônia e que tinha atravessado todo o Império, 'sem modificações essenciais. (ROMANELLI, 2013, p. 44)

Voltaremos nosso olhar agora para o estudo da organização interna da escola primária deste período republicano. Devido ao poderio econômico, São Paulo foi o estado pioneiro no investimento do ensino primário, inaugurando os Grupos Escolares na década de 1890.

Nos séculos anteriores, o ensino primário era realizado pelas escolas de primeiras letras, aulas avulsas ministradas por um único professor à classes isoladas, que não possuíam um local físico definido, ou seja, um prédio escolar. Com o advento dos grupos escolares, um único prédio passou a reunir várias classes. A administração do prédio e das aulas era realizada, respectivamente, por um diretor e um corpo docente.

Na estrutura anterior, as escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. [...] E essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares. (SAVIANI, 2008, p. 171 e 172)

Assim como a escola moderna originária da Europa, as classes dos grupos escolares eram seriadas, pois havia um entendimento de progressividade da aprendizagem. Os princípios desse ensino pairavam em torno da graduação do ensino, da exigência do rendimento escolar, dos mecanismos de seleção e da

repetência nas primeiras séries. Pela forma como eram organizados o ensino aprendizagem e a relação entre professor e estudante, Saviani (2008) classifica a concepção de educação dos Grupos Escolares paulistas na abordagem tradicional.

Os conteúdos eram decompostos de acordo com o nível de complexidade e o conhecimento do estudante era medido por sua capacidade de memorização daquilo que o professor havia ensinado expositivamente. A relação entre professor e estudante se consolidava a partir de prêmios, castigos e sanções disciplinares, visando o exercício do poder sempre por parte do docente. Contudo, a avaliação também era um instrumento de controle sob o estudante, utilizada menos para a aprendizagem e mais à serviço de aprovação, dever, mérito e concretização de intimidações feitas pelo professor.

Como veremos no decorrer deste capítulo, a formação técnica profissionalizante no ensino secundário, aberto à maior parte da população, teve um intenso investimento a partir de 1930, com Getúlio Vargas e, também com os militares na segunda metade do século XX. Será perceptível a relação entre interesses econômicos das classes dirigentes e a concepção de ensino promovida nas escolas, fator este que orienta a relação de poder entre professor e estudante.

No entanto, já nas primeiras duas décadas do século XX, o estado de São Paulo investiu na construção de instituições educacionais de ensino profissionalizante, em que os filhos de operários, brasileiros e imigrantes, e os jovens em condições de desamparo social, eram encaminhados à formação técnica e, em seguida, ao trabalho nas fábricas e indústrias que estavam surgindo na capital e no interior paulista.

Fábricas e escolas profissionalizantes surgem concomitantemente no país, de acordo com um interesse econômico, assim como ocorreu na Europa do século XVIII, como nos apontam os estudos de Foucault (2014). A afirmação dos ideais republicanos, a consolidação do trabalho livre e assalariado, a vinda da mão de obra imigrante, a expansão da economia cafeeira, a crescente urbanização e a incipiente indústria foram os fatores que requisitaram a formação técnica de operários. Por isso, as primeiras escolas urbanas estavam diretamente ligadas com o trabalho nas fábricas.

Com a vigência da Estado Republicano e após a implantação da imigração em massa, desencadeado o processo de desenvolvimento comercial, urbano e industrial, surgem outros interesses e

necessidades que impelem à implementação de novas medidas no campo do ensino popular e profissional, quando então a qualificação técnica do trabalhador passará a ser parte indissociável de sua formação moral. (MORAES, Carmen S. V. *apud* VIDAL e HILSDORF, 2001, p. 172)

Construídas em bairros operários e destinada aos jovens com mais de doze anos de idade, os institutos profissionais concebiam o trabalho como um recurso pedagógico e disciplinar. O Brasil, nesta época, ainda não sofria influências tayloristas de especificação do trabalho industrial; portanto, o estudante das escolas profissionais conhecia todo o processo de produção.

O ensino nas escolas profissionais era caracterizado pela aprendizagem do ofício como um todo, principalmente nas áreas têxtil, elétrica, metalúrgica e de marcenaria, devido à demanda industrial dos bens de consumo e dos bens de produção (máquinas para a confecção dos bens de consumo).

Mesmo sendo uma formação técnica, diferente da abstração da escola tradicional, os métodos de ensino dessas instituições profissionais eram similares ao ensino elementar - que era tradicional - advindo das escolas modernas da Europa. A matéria era fragmentada de acordo com um progresso de dificuldade e os exercícios realizados em seriação.

O trabalho manual era visto de uma certa forma romântica, como instrumento de transformação moral do estudante-operário. Tal transformação moral não seria adquirida por meio de explicações ou da retórica do mestre, nem mesmo por mecanismos disciplinares de punição e recompensa, como na escola tradicional, mas exclusivamente através da dedicação ao trabalho. O trabalho é o próprio disciplinador corporal e, por meio dele, o estudante percebia e corrigia suas falhas.

[...] a escolha dos métodos de ensino está perfeitamente articulada aos fins colimados de moralização do trabalhador. O sistema de educação pelo trabalho manual significa a opção por princípios científicos capazes de facilitar a apreensão do conhecimento por meio do exercício, da 'ginástica dos sentidos e da vontade disciplinada a que o trabalho obriga. Ou seja, o 'valor do trabalho manual' estava no criar a 'disciplina moral', a 'exatidão' no agir, os 'hábitos de ordem', que levam ao domínio do espírito sobre o corpo, à retidão das ações e à 'formação do caráter'. (MORAES, Carmen S. V. *apud* VIDAL e HILSDORF, 2001, p. 190)

A concepção das escolas profissionais a respeito da educação moral estava relacionada ao trabalho manual. Além disso, na matéria de 'educação moral e cívica' dessas escolas, o conceito de moral cidadã estava atrelado à comemoração de datas nacionais, ao hasteamento da bandeira e ao hino nacional. Ou seja, uma concepção de moral relacionada ao nacionalismo e à sujeição dos corpos dos trabalhadores, e de seus filhos, ao sistema capitalista.

A década de 1930 trouxe transformações econômicas, políticas e sociais severas. O monopólio industrial, de caráter fabril, deixou de ser um pioneirismo paulista, pois o incentivo financeiro à industrialização pelo governo Vargas trouxe uma ampliação nacional desse ramo. A formação técnica profissional passou a exigir operários especializados em um único tipo de maquinaria dentro da indústria.

Verifica-se, portanto, que, também na área específica do ensino profissional, os setores dominantes, atentos à necessidade de reelaborar constantemente os mecanismos disciplinadores que lhes assegurassem reproduzir as condições de sua dominação, utilizaram-se do poder estatal para gestar e atualizar estratégias pedagógicas que garantissem a sujeição dos trabalhadores aos desígnios de uma sociedade marcada pelos imperativos da indústria. (MORAES, Carmen S. V. *apud* VIDAL e HILSDORF, 2001, p. 197)

Conclui-se que o modelo de escola implantado no Brasil até o início do século XX, advindo da escola moderna da Europa, pouco mudou do período colonial até o republicano. A escolarização secundária e superior continuou tendo um caráter acadêmico, destinado à formação dos homens das elites dirigentes rurais e urbanas do país e, por sua vez, o ensino primário e técnico profissionalizante, foi destinado à classe trabalhadora nas cidades.

No tocante às relações constituídas dentro da escola, estas eram permeadas pelo exercício inquestionável do poder docente, devido à sua hierarquia. Não obstante, a sociedade como um todo era regida pela hierarquia patriarcal dos donos de terra que, pelo poderio econômico, político e militar, podiam exercer um controle autoritário sobre a população.

No desenrolar desses quase quatro séculos estudados, é possível perceber a construção da imagem do professor: indivíduo dotado de uma vocação natural, senhor de todo o saber e, por isso, único capaz de tomar decisões e autorizar as condutas dos estudantes dentro de uma sala de aula.

2. 2 Tendência pedagógica do período: a abordagem tradicional

Nos períodos históricos estudados até então, houve a predominância de um ensino acadêmico voltado unicamente para as elites dirigentes, realizado, senão de caráter individualista nas próprias casas, nas poucas escolas presentes nas cidades, pois não havia um sistema de ensino unificado a nível nacional, a não ser no nível federativo, impulsionado pelos estados mais privilegiados economicamente.

O ensino estava centrado no professor, uma vez que este detinha o poder de decisão sobre quais conteúdos deveriam ser ensinados, de quais maneiras e como os estudantes deveriam corresponder às atividades e à ordem em sala. Recompensas, castigos físicos e punições eram frequentes em salas de aula nas quais só o adulto tinha o poder de mando.

Desde a vinda dos padres jesuítas e no transcorrer dos quatro séculos seguintes, as concepções de educação predominantes nas tentativas de escolarização pelo país foram as abordagens tradicional religiosa e tradicional.

De acordo com essa concepção, o ser humano que chega ao mundo deve receber determinadas informações para se adaptar à sociedade na qual está inserido. Além disso, há uma hierarquia cultural que determina quais são os saberes necessários a cada indivíduo, de acordo com a camada social na qual está inserido.

São desconsiderados os conhecimentos prévios dos estudantes, assim como os saberes advindos de sua realidade social. Por isso, as situações de ensino aprendizagem são geralmente exposições de conteúdo, cujo papel do estudante é armazenar informações para repeti-las em provas. A configuração de sala de aula prevê um lugar central ao professor, que não permite o intercâmbio colaborativo de saberes e questionamentos entre os estudantes.

O homem é considerado como inserido num mundo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas e que se decidiu serem as mais importantes e úteis para ele. É um receptor passivo até que, repleto das informações necessárias, pode repeti-las a outros que ainda não as possuem, assim como pode ser eficiente em sua profissão, quando de posse dessas informações e conteúdos. O homem, no início de sua vida, é considerado uma espécie de 'tábula rasa', na qual são impressas, progressivamente, imagens e informações fornecidas pelo ambiente. (MIZUKAMI, 1986, p. 8-9)

A função da escola, de acordo com essa abordagem, é simplesmente a de transmissora de um patrimônio cultural, ou seja, um conteúdo predefinido, de caráter abstrato, que propicie um contato com os grandes feitos da humanidade (lembramos da ênfase às clássicas obras literárias na educação jesuíta). O conhecimento é um objeto estático, uma informação da qual se deve conhecer e repetir ao invés de investigar e construir.

[...] atribui-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está 'adquirindo' conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal. (MIZUKAMI, 1986, p. 11)

O conhecimento é visto como uma verdade absoluta, construído anteriormente ao indivíduo e apresentado de forma acabada, ou seja, é um fim em si mesmo. Esta forma de conceber o conhecimento é característica de um ensino dedutivo, pautado no verbalismo do docente, na divisão e simplificação do conteúdo e na memorização do estudante.

A aprendizagem, de acordo com a abordagem tradicional é, portanto, a capacidade do estudante em provar o conhecimento que adquiriu da fala do professor, através de tarefas padronizadas e repetidas, que exercitem a memória. Consequentemente a avaliação é concebida em forma de provas escritas e orais, somente no final do semestre ou ano letivo, com o intuito de verificar a capacidade de memorização do estudante e não diagnosticar suas dificuldades de aprendizagem ao longo do processo.

Parte-se do pressuposto de que a inteligência, ou qualquer outro nome dado à atividade mental, seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações. A atividade do ser humano é a de incorporar informações sobre o mundo (físico, social, etc), as quais devem ir das mais simples às mais complexas. Usualmente há uma decomposição da realidade no sentido de simplificá-la. Essa análise simplificadora do patrimônio de conhecimento que será transmitido ao aluno, às vezes, leva a uma organização de um ensino predominantemente dedutivo. Aos alunos são apresentados somente os resultados desse processo, para que sejam armazenados. (MIZUKAMI, 1986, p. 10)

No tocante à concepção de professor, este é um adulto pronto, sem necessidade de modificação intelectual ou moral. Justifica-se, assim, a imposição de decisões verticais, em que o estudante deve ouvir e obedecer, em que pouco ou nada importa sua subjetividade. A distância entre professor e estudante é nítida, tanto fisicamente - pois cada um tem o seu devido lugar na sala - quanto afetivamente.

O papel do docente consiste em garantir que as informações sejam transmitidas e conseqüentemente repetidas por quem as recebeu e, para isso, pode fazer o uso de mecanismos disciplinares. Assim sendo, o ambiente de sala de aula deve ser severo e inflexível para que não haja distrações.

Outro ponto importante a ser destacado é a extrema dependência intelectual e moral dos estudantes diante do professor, uma vez que a única fonte de conhecimento, verdade e conduta é a fala do professor, não sendo permitida a cooperação, parceria e construção de conhecimento entre os estudantes em sala de aula.

O professor detém os meios coletivos de expressão. As relações que se exercem na sala de aula são feitas longitudinalmente, em função do mestre e de seu comando. A maior parte dos exercícios de controle e dos de exame se orienta para a reiteração dos dados e informações anteriormente fornecidos pelos manuais ou pelos apontamentos do curso. (MIZUKAMI, 1986, p. 14-15)

Furlani (1988) atribui ao ensino tradicional e ao ensino tecnicista, que será estudado no próximo capítulo, um modelo autoritário de relação entre professor e estudante. Isso porque, há uma 'desigualdade no exercício do poder', em que somente o professor é o detentor do conhecimento, da palavra e das decisões. Esse poder não é legitimado pelo estudante, que teme ser punido, mas pautado na posição hierárquica do docente.

Evita-se, assim, que os alunos pensem autonomamente e trabalhem produtivamente. A crítica do aluno não é permitida nem estimulada, ele é avaliado positivamente se referendar o sentido único que o professor atribui ao conhecimento e apresentar comportamentos que não contestam esse sentido, isto é, comportamentos de dependência. (FURLANI, 1988, p. 33)

É importante, neste ponto do trabalho, desconstruir a ideia falaciosa de que a autoridade docente é um poder atribuído ao professor no primeiro contato com os estudantes, capaz de fazer com que seja obedecido por eles. O nome disso é obediência pelo medo, prática comum em abordagens de ensino autoritárias, como as abordagens tradicional e tecnicista.

No capítulo seguinte, a relação professor estudante na abordagem de ensino tecnicista é apresentada. Após a leitura, será possível construir uma visão crítica sobre o ensino militar, em voga novamente de maneira irresponsável, e sua concepção de disciplina, respeito e obediência, que em nada promove a autonomia de pensamento e conduta dos indivíduos.

Capítulo 3 - Marcos históricos e tendências pedagógicas: da Era Vargas à Ditadura Militar

3. 1 A escolarização na Era Vargas

A década de 1920 foi marcada por crises econômicas e movimentos políticos, militares e artísticos, questionadores à hegemonia política das oligarquias cafeeiras do Sudeste. Um deles foi o tenentismo, movimento militar representado por uma das patentes mais baixas do exército (os tenentes), em oposição ao governo republicano.

Com a crise econômica de 1929, os Estados Unidos, maior comprador de café brasileiro até então, deixaram de comprá-lo e isso gerou uma crise de acumulação no Brasil que, na época, contava apenas com a economia cafeeira para sobreviver. A crise e o fato de o país não ter outros meios para se desenvolver economicamente, dependendo somente do capital estrangeiro, gerou insatisfação com a elite cafeeicultora.

Além disso, o descumprimento de um acordo gerou uma crise e assaltou a antiga política do café com leite; o resultado disso foi a aliança entre os estados de MG, RS e PB para tirar o estado de SP do poder presidencial. O presidente indicado era o gaúcho Getúlio Vargas, apoiado pela Aliança Liberal, composta por políticos, militares (do tenentismo) e classes médias industriais. A chegada de Vargas ao poder se deu através de um golpe em 1930, colocando fim na hegemonia oligárquica paulista.

A Era Vargas, que se estende de 1930 a 1945, é marcada pelo massivo incentivo à industrialização, assim como a criação de empresas estatais. O princípio da industrialização no Brasil tem início na década de 1920, ainda na República Velha. O capital nacional, advindo da exportação cafeeira, possibilitou a construção de ferrovias para o escoamento da produção, impulsionando o crescimento de cidades e o desenvolvimento de algumas poucas fábricas no sudeste brasileiro.

Nessas fábricas, o lazer e o ócio eram considerados fatores perigosos ao trabalho. Recordemos, pois, a tese de Foucault (2014) acerca dos 'mecanismos disciplinares' presentes nas fábricas da Europa no século XVIII, descritos no primeiro capítulo dessa dissertação.

A burguesia industrial brasileira dos anos 1920 incorpora de forma consistente a orientação fordista e a aplica ao objetivo de submeter o trabalhador aos ditames da fábrica, controlando inclusive, sua vida íntima. (SAVIANI, 2008, p. 190)

No entanto, é ao longo do mandato de Vargas que o desenvolvimento econômico deixa de ser representado somente pelo setor agrícola e passa a ser representado pelo desenvolvimento do setor industrial. Essa postura política econômica orientou, sem sombra de dúvidas, as reformas no ensino do país, muito mais voltadas para o ensino técnico das classes mais pobres e a permanência secular do ensino acadêmico às elites. Contudo, os primeiros dois mandatos varguistas, que se estenderam de 1930 a 1937, não explicitaram qual seria o orçamento destinado à área da educação.

O projeto de governo para a educação nacional, assim como nos séculos anteriores, permanecia o mesmo, mas agora com o fator de “incentivo” à escolarização devido ao desenvolvimento industrial. Tal projeto era a secular formação de uma elite acadêmica, a frequentar o ensino secundário e superior, e a instrução primária e superior técnico às classes mais pobres. A primeira era ensinada a comandar o país e, a segunda, a obedecer às normas.

O Estado Novo, que se estendeu de 1937 a 1945, foi um golpe de estado em que Vargas fechou o Congresso Nacional, instituiu a ilegalidade partidária, investiu na construção de empresas estatais - inaugurando o investimento público na industrialização - e consolidou as leis de trabalho.

No campo da educação nacional, todo o trabalho construído pelos Pioneiros da Escola Nova (que será verificado ainda neste capítulo) foi desmantelado na ditadura varguista. O interesse do governo também era um ensino técnico, voltado para o desenvolvimento econômico; mas, diferentemente dos pioneiros, o governo visava a permanência da imobilidade social através do ensino e não considerava um investimento massivo na educação, como propuseram os escolanovistas.

As Leis Orgânicas do Ensino, formuladas por Gustavo Capanema, materializaram as ideias do governo, dividindo o ensino em primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola.

Assim como na Primeira República, o caminho a ser percorrido pelos homens das elites continuava sendo acadêmico, iniciando no ensino primário, secundário e superior. As moças de elite deveriam percorrer o ensino primário, o Normal e, por fim,

o ensino superior, sendo o curso de filosofia a única opção. O ensino industrial seguido do primário ficou destinado às classes operárias urbanas e rurais.

A desigualdade social e a diferenças de oportunidade se tornam uma política pública na organização do ensino nacional. Uma sociedade construída a partir do poder hierárquico, em que “a legislação foi bem clara: a escola deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos” (GHIRALDELLI, 2006, p. 85).

Getúlio Vargas teve um intensivo apoio da Igreja Católica em suas reformas. A igreja visava o retorno de sua hegemonia política e o interesse de ambos era permanecer construindo uma sociedade de classes, a partir da submissão da maioria da população, e a eliminação de qualquer ideal democrático. O movimento da Escola Nova sofreu uma grande oposição da Igreja Católica, que visava a permanência de um ensino humanista, autoritário e moralizante.

[...] a concepção verticalizada de sociedade em que cabia a uma elite moralizante conduzir o povo dócil; a rejeição da democracia liberal, diagnosticada como enferma; a aliança entre a conservação tradicionalista dos católicos e a modernização conservadora dos governantes; a tutela do povo; o centralismo e intervencionismo das autoridades eclesiásticas e estatais; o anticomunismo exacerbado; a defesa da ordem e da segurança [...]. (SAVIANI, 2008, p. 265)

Conclui-se que, ao longo de um pouco mais de quatro séculos, o ensino no Brasil permaneceu carente de investimentos financeiros e conservador da divisão de classes sociais. Enquanto hegemônica, a elite dirigente ensaiou pseudo sistemas de ensino que promoveram e mantiveram a verticalidade social. A única tentativa de oposição a esse sistema foi o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que, mesmo tecendo severas críticas à desigualdade de oportunidades, promoveu um sistema meritocrático no intercâmbio entre as classes sociais.

No tocante à didática e à relação professor e estudante, duas propostas disputaram a luta pelo território educacional. De um lado a escola tradicional, em que o professor era o detentor do saber e, por isso, também detentor do poder, o que Furlani (1988) verifica enquanto uma ‘desigualdade no exercício do poder’. De outro, a Escola Nova, em que o centro do ensino aprendizagem era o estudante, omitindo o

professor da possibilidade de intervenção que, nas palavras da autora, denomina-se 'ocultação no exercício do poder'.

3. 1. 1 Tendência pedagógica do período: a abordagem escolanovista

Em se tratando das primeiras décadas do século XX, é importante estudar um movimento político que muito marcou a história da educação brasileira, os Pioneiros da Educação Nova. De um ponto de vista, foi a única proposta de construção de um sistema nacional de ensino em oposição às reformas varguistas. Por outro lado, mostrou-se, ainda assim, permeada de uma ideologia meritocrática, reprodutora das desigualdades sociais.

Esse movimento renovador foi orientado por intelectuais, como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, que propuseram uma estrutura para o desenvolvimento do sistema de ensino nacional, mas que não teve respaldo nas decisões do governo varguista.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 foi um documento que compôs uma sistematizada proposta pedagógica para a organização do sistema de ensino do país. Formulado, redigido e assinado por intelectuais das áreas de educação, economia, arte e política, o escrito apresentou concepções objetivas em três âmbitos da educação: organização do sistema de ensino, princípios filosóficos e formulações psicológicas didáticas inspiradas em outros representantes da Escola Nova, como John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly e Célestin Freinet.

Enquanto políticas educacionais, o movimento previa a criação de um sistema de ensino público - oferecido e regulado pelo Estado - laico, gratuito, obrigatório e acessível para ambos os sexos. Além disso, o documento criticava o acesso aos diferentes graus de ensino de acordo com a classe social propondo, então, o princípio de escola única, em que toda a sociedade deveria frequentar o mesmo tipo de escola, sem distinção de classe.

Este princípio da igualdade de oportunidades é contraditório, uma vez que o único fator que poderia diferenciar os indivíduos eram suas capacidades próprias, "[...] omitindo as discussões do caráter psicológico-social da educação" (MARTINS, 1981, p. 38). Essa proposta meritocrática se estendia também na competição pelo mercado de trabalho, em que a inserção se dava por uma hierarquia de competências.

Conscientes da estreita relação entre desenvolvimento econômico e educação, os escolanovistas defendiam uma filosofia econômica de cunho liberal, em que a

escola deveria promover o desenvolvimento de habilidades ligadas à invenção, iniciativa ao trabalho e produção.

Os estudos nas áreas de psicologia e biologia foram instrumentos utilizados para compreender a aprendizagem dos estudantes, que deveria seguir o percurso das aptidões naturais, dos interesses próprios, da atividade espontânea e das fases de desenvolvimento.

A concepção de aptidões naturais é uma visão romântica e problematizadora, pois não considera que tais aptidões podem ser influenciadas de acordo com o meio social no qual o indivíduo está inserido. Inclusive, a concepção escolanovista de educação considera que o estudante não pode ser modelado pelo meio exterior, somente por sua espontaneidade. A escola, então, gira em torno do estudante e não mais do professor ou do conteúdo.

A escola nova critica o ensino tradicional humanista, praticado até então, por ser abundante em abstrações improdutivas e carente em vida real, prática e útil. Contra o verbalismo e a favor da atividade prática e espontânea, os escolanovistas propõem uma aprendizagem ativa a partir da manipulação e experiência com o objeto de estudo. “Para estes educadores a prática pedagógica é neutra e a didática é não diretiva. Este foi o papel político dos educadores comprometidos com o movimento escolanovista” (MARTINS, 1981, p. 36)

No tocante ao papel do professor nesta concepção de ensino aprendizagem, este deve ser apenas o mediador da aprendizagem do estudante, que se dá a partir da sua própria experiência com o objeto. Em nível de prioridades, a ação dos estudantes é mais importante do que o discurso ou a intervenção do professor.

Esse novo paradigma transformou a relação entre professor e estudante por completo, diante de como ela se caracterizava antes, pois colocou o docente como um agente passivo e o deslegitimou da possibilidade de exercer alguma influência ou controle perante o processo de ensino aprendizagem.

Na abordagem tradicional, o que existiu foi a ‘desigualdade no exercício do poder’. Na tendência escolanovista, por sua vez, há a ‘ocultação do exercício do poder’ pelo professor.

[...] Assim cabia aos professores somente submeter-se e acatar os acontecimentos como eles estavam aí, sem evidentemente imaginá-

los ou propô-los de outra forma. Os fatos valem por si mesmos, nada há que a educação possa fazer. (MARTINS, 1981, p. 38)

3. 2 A escolarização na Ditadura Militar

Com o final da Segunda Guerra Mundial, os regimes totalitaristas foram decaindo, impulsionados pela aliança entre forças capitalistas e socialistas. Este cenário mundial levou ao questionamento da legitimidade do Estado Novo que, de um lado se caracterizava por um regime ditatorial em diálogo com os nazistas alemães e, de outro, apoiador das forças capitalistas norte americanas.

Na tentativa de reverter este quadro, Vargas se aliou a classes políticas sociais divergentes entre si, como a burguesia industrial, a elite oligárquica e a classe trabalhadora. A proximidade com as classes trabalhadoras não agradou as Forças Armadas que, em 1945, impuseram a renúncia a Vargas e elegeram o General Eurico Gaspar Dutra para a presidência.

Nos quase vinte anos que antecederam o golpe militar de 1964, o país foi presidido por cinco governantes, pertencentes a dois únicos partidos políticos que se alternavam no poder: o PSD, de bases oligárquicas e o PTB, de caráter nacional desenvolvimentista, com vistas à crescente industrialização do país.

Neste período, o país se orientou por uma política econômica nacional desenvolvimentista, com o incentivo massivo à industrialização de caráter nacional, principalmente no governo de Juscelino Kubitschek (1955-1960). Portanto, assim como havia sido feito nos mandatos de Vargas, o ensino no Brasil esteve voltado para a formação técnica das classes trabalhadoras.

O espírito do desenvolvimentismo inverteu o papel do ensino público, colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado de trabalho. Daí a ênfase na proliferação de uma escola capaz de formar mão-de-obra técnica, de nível médio, deixando a universidade para aqueles que tivessem vocação intelectual. Concretamente, os recursos financeiros entre 1957 e 1959 destinados ao ensino industrial foram quadruplicados. Enquanto isso, o país, em plena ultrapassagem da metade do século XX, manteve a metade de sua população sem o domínio dos conhecimentos básicos da leitura e da escrita. (GHIRALDELLI, 2006, p. 103)

Além disso, essas quase duas décadas foram marcadas por uma luta ideológica no campo da educação nacional. Por um lado, os intelectuais do movimento

da escola nova defendiam a escola pública, laica, gratuita e obrigatória, enquanto a Igreja Católica e os donos de escolas particulares, respaldados pelo Substantivo Lacerda, temiam o monopólio do Estado sobre a educação e argumentavam pela permanência de escolas particulares ausentes de controle estatal, porém com sua ajuda financeira.

As discussões entorno da escola pública *versus* a escola particular não mais se debruçavam sobre os métodos escolanovistas ou eclesiásticos, como na década de 1920, mas sobre questões políticas de liberdade de ensino ou monopolização da educação pelo poder público.

Os militares, por sua vez, não estavam satisfeitos com a política econômica nacional desenvolvimentista, muito menos com a marca populista que os últimos governos estavam promovendo no país. Para tomar o poder, acusaram o então presidente João Goulart (1961-1964) de tomar posturas políticas próximas ao comunismo. Com um discurso salvacionista, de que somente os militares podiam salvar o país da ‘ameaça comunista’, efetivaram o golpe de 1964, com uma ditadura de vinte e um longos e desastrosos anos para a educação brasileira.

A ditadura militar no Brasil durou de 1964 a 1985, época da hegemonia bélica e industrial dos Estados Unidos, que se empenhavam na corrida armamentista da Guerra Fria (1945-1991). Os militares não eram adeptos ao nacional desenvolvimentismo dos governos anteriores, mas a uma política econômica inserida no capital internacional, com o incentivo à entrada de indústrias norte americanas no país, a chamada ‘doutrina da interdependência’.

Essas empresas norte americanas trouxeram a ‘teoria da administração científica’ de Frederick Taylor, pautada em cinco princípios de organização do processo industrial. O princípio do ‘planejamento’ determinava a separação entre quem pensa sobre o processo e quem o executa; o princípio do ‘preparo’ apontava que cada trabalhador deveria ser treinado para realizar apenas uma função constituinte do processo industrial.

Já os princípios do ‘controle’, da ‘execução’ e da ‘exceção’ determinavam a necessidade de supervisão rigorosa feita por diretores e gerentes atentos aos ‘desvios’ dos operários. “Fazendo baixar sobre o mundo do trabalho a tão desejada (pelos empresários) ‘paz social’, o governo permitiu liberdade ao patronato para impor maior subordinação do trabalhador à empresa e elevar as taxas de lucro” (GHIRALDELLI, 2006, p. 123).

Essa corrente de pensamento econômico, pautada na operacionalização e na eficácia da produtividade, influenciou o surgimento da área de estudos sobre currículo no campo da educação estadunidense que, na década de 1960, foi importada para o Brasil, influenciando a organização do ensino das massas.

Bobbitt e Tyler (*apud* SILVA, 2003), influenciados pelas ideias tayloristas, foram precursores de uma teoria de currículo tecnicista, voltada para o ensino secundário dos jovens da classe trabalhadora norte americana. Segundo essa concepção de currículo, a razão de ser das escolas se reduz à necessidade de formação da mão de obra:

Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. (SILVA, 2003, p. 23)

A escola secundária deveria funcionar como uma empresa e o currículo deveria girar em torno das habilidades básicas de escrita, leitura e matemática, assim como as competências práticas das ocupações profissionais; privilegiou-se os conhecimentos objetivos, de controle do comportamento, ao invés de uma preocupação com a subjetividade e as experiências das crianças e jovens. Outro princípio da pedagogia tecnicista é a padronização dos corpos na realização de uma única atividade, assim como na indústria.

Tal como na indústria, é fundamental, na educação, de acordo com Bobbitt, que se estabeleçam padrões. O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quando, digamos, numa usina de fabricação de aços, pois, de acordo com Bobbitt, 'a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem. (SILVA, 2003, p. 23)

Além de sofrer influência de teorias econômicas, a pedagogia tecnicista também foi orientada pelas teorias psicológicas do comportamento que, no século XX, estavam emergindo nos estudos norte americanos. De acordo com a abordagem comportamentalista, o comportamento pode ser condicionado com fatores inseridos

no ambiente, não sendo relevante a subjetividade do indivíduo. A explicação para o comportamento está fora do sujeito, nos estímulos ambientais.

O período militar foi uma quebra com o processo democrático do país. Foram anos marcados por uma violenta censura à população, à imprensa, ao sindicalismo, à artistas, à professores, aos movimentos estudantis e a todos que representassem oposição ao governo. Cidadãos eram vigiados, ameaçados, perseguidos, torturados e mortos.

O governo militar era decididamente contra a autonomia universitária e o engajamento político estudantil e, por isso, realizou reformas educacionais de ataque às universidades públicas, dificultando o acesso ao ensino superior público e criticando os cursos de ciências humanas. De acordo com Ghiraldelli (2006, p. 113), “[...] o ministro Campos acreditava que o engajamento político dos estudantes da década de 1960 era devido ao fato de estudarem em cursos que os deixavam livres demais”.

A escola secundária sofreu as consequências de um governo antidemocrático, cujo lema se pautava na ordem e na obediência aos hierarquicamente superiores. Os professores das escolas públicas estiveram na linha de mira dos militares, uma vez que suas aulas eram atentamente vigiadas por fiscais, que circulavam pelos corredores e observavam a classe por meio de janelas nas portas.

Uma vez vigiado e sob o risco de censura, os professores não poderiam tecer críticas ao governo, muito menos promover a autonomia, o pensamento crítico e o engajamento políticos dos estudantes. Os docentes que assim o fizessem, seriam punidos. Aqueles que não criticavam o governo, prosseguiram com práticas autoritárias, por meio da ameaça e da punição, legitimadas por sua hierarquia docente.

3. 2. 1 Tendência pedagógica do período: a abordagem comportamentalista

Desde que a psicologia perdeu seu caráter filosófico, no século XIX, passou a ter um predomínio científico, permeado por teorias comportamentalistas que explicavam o ser humano como totalmente influenciado pelos estímulos ambientais.

Inúmeros experimentos, europeus e norte-americanos, foram realizados comprovando o emparelhamento de condicionamentos para explicar as condutas animais e humanas. Skinner (*apud* MIZUKAMI, 1986), porém, foi pioneiro ao sistematizar a psicologia comportamental voltada ao ensino aprendizagem escolar.

De maneira geral, a abordagem comportamentalista concebe o ser humano como uma consequência do meio no qual está inserido, pois é este meio que exerce controle sobre os indivíduos, pouco importando sua subjetividade. Como o comportamento pode ser descrito, mensurável, modelado, reforçado e previsível, cada indivíduo deve ser responsável pelas consequências de suas atitudes, devendo ser punidos ou recompensados.

O estudante em situação de ensino aprendizagem é um recipiente de informações, assim como na abordagem tradicional. Não há uma preocupação, nesta corrente psicológica, com o que pode acontecer na mente do indivíduo durante o processo de ensino aprendizagem. Preocupa-se com o que é notório: o comportamento.

O controle e o diretivismo do comportamento humano são considerados como inquestionáveis. O indivíduo tem, contudo, seu papel nesse planejamento sociocultural, que é ser passivo e respondente ao que dele é esperado. É ele uma peça numa máquina planejada e controlada, realizando a função que se espera seja realizada de maneira eficiente. (MIZUKAMI, 1986, p. 25)

Uma vez que a realidade e o conhecimento são informações prontas, é preciso que os indivíduos se adaptem às condições. A função da escola é, portanto, transmitir um arcabouço cultural (entendido aqui como os modos de vida e de comportamento de uma determinada realidade social), para se manter como 'agência de controle social'.

A escola é considerada e aceita como uma agência educacional que deverá adotar forma peculiar de controle, de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter. Cabe a ela, portanto, manter, conservar e em parte modificar os padrões de comportamento aceitos como úteis e desejáveis para uma sociedade, considerando-se um determinado contexto cultural. A escola atende, portanto, aos objetivos de caráter social, à medida em que atende aos objetivos daqueles que lhe conferem poder. (MIZUKAMI, 1986, p. 29)

O centro da aprendizagem na abordagem comportamentalista é representado pelos princípios de desempenho, produtividade e economia de tempo. O que importa,

dentro de sala de aula, são as respostas corretas dos estudantes em suas atividades e não suas relações de cooperação entre os pares ou com o professor.

O conhecimento é concebido por meio do método de ensino indutivo, a partir da experiência individual de cada estudante com o conteúdo fragmentado. Cabe ao professor programar a instrução com perguntas e respostas e este próprio material será o suficiente para reforçar a resposta correta do estudante.

O termo 'tecnologia educacional' foi utilizado por Skinner (*apud* MIZUKAMI, 1986), para definir um processo de ensino aprendizagem em que cada estudante possui uma máquina de ensino, que funciona a partir de perguntas e respostas, objetivando o reforço das respostas corretas a partir da própria experiência individual. Não cabe mais ao professor a tarefa de observar o erro do estudante e ensiná-lo novamente, mas à máquina.

Os modelos são desenvolvidos a partir da análise dos processos por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado. Implicam recompensa e controle, assim como planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagem, das sequências de atividades de aprendizagem, e a modelagem do comportamento humano, a partir da manipulação de esforços, desprezando os elementos não observáveis ou subjacentes a este mesmo comportamento. (MIZUKAMI, 1986, p. 20)

É possível perceber a ausência de interação entre os estudantes, uma vez que o ensino é, intencionalmente, individualista. Não obstante, cabe ao professor a compreensão de que “os comportamentos desejados dos alunos serão instalados e mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários, tais como: elogios, graus, notas, prêmios, reconhecimentos do mestre e dos colegas, prestígio [...]” (MIZUKAMI, 1986, p. 30).

Conclui-se que a relação de poder entre professor e estudante, nesta abordagem de ensino, é pautada pelo autoritarismo do primeiro sobre o segundo. Essa prática pedagógica esteve em consonância com o objetivo de controle social promovido pela ditadura militar.

3. 2. 1. 1 Os Ginásios Vocacionais: uma autêntica experiência educacional brasileira, apagada pelos miliares

Na década de 1960, o estado de São Paulo foi palco de uma experiência educacional progressista que, em seus sete breves anos de atividade escolar, contribuiu para a formação do pensamento crítico e das relações democráticas dentro da escola, até ser censurada pela ditadura militar.

Os Ginásios Vocacionais, de 1962 a 1969, foram escolas públicas presentes na capital e no interior paulista, pioneiras na construção de uma mentalidade pedagógica aberta aos saberes da comunidade escolar e atenta à descobertas, aptidões, interesses e personalidade dos estudantes.

Naquela época, a escola perpetuava as desigualdades sociais (como ainda o faz), pois a elite recebia um ensino tradicional (humanista e abstrato) e a classe operária uma formação técnica. O ginásio vocacional, por sua vez, recebia jovens de diferentes classes sociais, mesmo a escola pública ainda fechada para a maioria da população, e desenvolvia um processo de ensino aprendizagem voltado tanto para o estudo teórico quanto para os trabalhos manuais.

No início do ano letivo, a comunidade escolar, incluindo professores, estudantes e famílias, debruçava-se na escolha de temas centrais que seriam problematizados nas aulas de 'estudos sociais' do bimestre. Todas as matérias específicas eram convidadas a trazer sua perspectiva a respeito do tema para a discussão. Interdisciplinaridade, decisões eleitas democraticamente e construção de um pensamento crítico: estes eram os princípios curriculares do Ginásio Vocacional.

Os trabalhos manuais representavam um pilar pedagógico nessas escolas, pois não simbolizavam uma atividade manual de caráter fabril ou mecânico, mas o incentivo à autonomia e à construção do conhecimento a partir de atividades práticas. Outra metodologia era o 'estudo do meio', em que os estudantes eram incentivados a problematizar questões da própria escola, da cidade e do país para, posteriormente, compartilhar a experiência de pesquisa na assembleia geral da escola, a partir de apresentações gráficas, artísticas ou escritas.

Trabalhos em grupos, resumos de livros, auto avaliações individuais e coletivas, assim como as próprias apresentações feitas nas pesquisas de estudo do meio retratavam a concepção de avaliação da escola.

Nos registros fotográficos dos ginásios vocacionais, é possível analisar a configuração das salas de aula: professores e estudantes vivenciando o processo de ensino aprendizagem em rodas, em assembleias ou criando mapas conceituais em conjunto.

Analisemos como a concepção de educação vigente é capaz de moldar as relações entre professores e estudantes dentro de uma instituição de ensino. Nos ginásios vocacionais, os estudantes eram incentivados a construir sua autonomia, ao questionar e participar da construção do conhecimento. Nessa proposta, não cabia ao professor usar mecanismos disciplinares para ter o 'controle' dos estudantes, mas incentivá-los em suas descobertas.

Para o pesar do ensino público paulista, no ano de 1969, o ginásio vocacional Oswaldo Aranha, na cidade de São Paulo, foi invadido pela polícia militar. Professores ficaram aprisionados em salas de aula e foram detidos. Em 1974, a diretora pedagógica Maria Nilde foi acusada de promover a subversão, perdeu o cargo, foi presa e torturada.

O ginásio vocacional perdeu este nome e adquiriu um caráter militar. Capitães do exército passaram a ocupar os cargos de professores, o hino nacional e a postura de disciplina foram instaurados, as aulas de educação sexual foram substituídas pelas aulas de educação moral e cívica e as provas passaram a ser por chamada oral. Os estudantes que criticavam a nova ordem vigente da escola eram, em sua totalidade, vistos pela escola como alunos indisciplinados.

Capítulo 4: Autoridade, autonomia e democracia: uma equação possível?

Nos capítulos anteriores, estudou-se as abordagens de ensino tradicional, escolanovista e comportamentalista, que estiveram presentes nas escolas brasileiras dos séculos XVI ao XX. Tendo como objeto central de estudo dessas abordagens a relação entre professor e estudante, identificou-se o predomínio do poder sobre essa relação ora com o professor, através do autoritarismo, ora com o estudante, dotado de capacidades inatas para se desenvolver sem a orientação docente.

Faz-se necessário, neste ponto, apresentar o surgimento de um campo de estudos que, no final do século XX, ao tecer críticas às desigualdades sociais e às relações autoritárias promovidas pelas instituições escolares, introduziu a possibilidade de uma relação entre professor e estudante, voltada para a autonomia de ambos e o advento de um ensino pautado no pensamento crítico.

Para Furlani (1988), no enfoque marxista das teorias críticas, a autoridade docente voltou-se “[...] para a emancipação coletiva e a transformação social, agindo em prol dos dominados, dos oprimidos e das minorias desfavorecidas e alienadas” (p. 23).

Buscaremos então identificar o advento do campo de estudo das teorias críticas, seus principais expoentes e teorizações, assim como sua influência no trabalho do educador Paulo Freire.

A breve pesquisa das teorias críticas se faz essencial neste trabalho, uma vez que possuem uma concepção de escola decididamente oposta às anteriormente estudadas, relacionam autonomia do estudante à autoridade docente, atribuem elevada importância à relação professor estudante, assim como instigam a criação de escolas para a convivência democrática.

4. 1 As teorias críticas: o advento do pensamento marxista na educação

Como visto no capítulo anterior, o campo de estudos sobre currículo surgiu nos Estados Unidos na virada do século XIX para o século XX, com duas principais tendências que se estenderam até a década de 1950 nesse país. Segundo Silva (2003), foram elas o escolanovismo, representado por John Dewey, e o tecnicismo de Bobbitt e Tyler, ambas em oposição ao ensino tradicional.

No Brasil, o movimento da Escola Nova foi encaminhado principalmente por Anísio Teixeira e teve sua representatividade entre as décadas de 1930 à 1950, enquanto que o tecnicismo foi implantado com a ditadura militar, perdurando até a década de 1980.

A sociedade norte americana em 1960 enfrentava conflitos sociais como o alto índice de desemprego, precárias condições de moradias dos trabalhadores, violência urbana, racismo, assim como a insatisfação da população diante das consequências sociais da Guerra do Vietnã. Este contexto impulsionou movimentos sociais e culturais, que teceram críticas à sociedade conservadora, rígida e tradicional da época.

Nesse contexto histórico, não por coincidência, sociólogos ingleses e norte-americanos, dedicaram-se a estudar a instituição escolar, preocupados em denunciar as estruturas tradicionais que promovem o fracasso escolar de crianças e jovens das classes operárias desses países.

As teorias críticas possuem diferentes abordagens epistemológicas, mas todas criticam o currículo tecnicista pelo seu caráter exclusivamente técnico e ausente de problematizações acerca das relações de poder dentro da escola, assim como as desigualdades sociais que o currículo promove ou reproduz.

Althusser (*apud* SILVA, 2003), que representa uma das frentes dessa teoria inspirada pela concepção marxista de sociedade, concebe a escola como um ‘aparelho ideológico do Estado’ que, através do currículo oficial, representado pelos conteúdos e pelas disciplinas curriculares, transmite valores e conhecimentos da classe dominante, contribuindo assim para a permanência das desigualdades sociais.

Bowles e Gintis (*apud* SILVA, 2003), também devedores da teoria marxista, criticam a qualidade das relações sociais na escola que, apesar de não estarem explícitas no currículo oficial, acontecem no cotidiano escolar, o que pode ser intitulado como ‘currículo oculto’. Segundo o ‘princípio da correspondência’, a aprendizagem de comportamentos desejáveis para se tornar um bom trabalhador se dá pelas relações sociais dentro da escola, o que justifica a relação de poder desigual e autoritária entre professor e estudante.

Para Silva (2003, p. 33), os estudos desses teóricos afirmam que “as escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação”.

Michael Apple (*apud* SILVA, 2003), também foi um representante da teoria crítica marxista, ao identificar o currículo como campo em que as relações de poder estão em disputa. Apple critica o fato de a realidade, assim como os conhecimentos, serem tidos como verdades inquestionáveis nas teorias tecnicistas de currículo. Propõe, então, questionamento sobre as variáveis que envolvem a escolha dos conteúdos a serem difundidos na escola. Apple analisa o currículo oficial como produto de escolhas da classe dominante. O que não for pertencente a quem detém o poder, é considerado subversivo.

Pode-se utilizar os princípios desse autor para analisar os conhecimentos construídos pelo Movimento dos Sem Terra (MST) em várias regiões do Brasil, que possuem um currículo escolar voltado para as questões regionais e relacionado à crítica das desigualdades sociais no campo. Aos olhos da elite e da classe média urbana brasileira, o MST é um movimento subversivo, pois critica a estrutura latifundiária capitalista do país ao produzir seu próprio conhecimento.

As ideias e os escritos de Henry Giroux (*apud* SILVA, 2003) trouxeram críticas à ausência do pensamento histórico e sociológico nos currículos norte americanos, na década de 1970. Para este autor, que muito influenciou Paulo Freire, as ações humanas, compreendidas como relações sociais e construção de conhecimento, são permeadas de historicidade. Quando o currículo apaga o caráter político, histórico e ético das relações humanas, assim como do conhecimento, contribui para as desigualdades sociais.

Giroux foi o único teórico crítico a apresentar uma estratégia para que comunidades escolares elaborassem currículos marcados pela resistência, rebelião, e subversão à dominação e ao controle, o que chamou de 'pedagogia da possibilidade'. Para ele, seria possível construir um currículo crítico diante das estruturas dominantes e concretizador das necessidades sociais de determinada realidade, a partir do trabalho de professores e estudantes engajados com sua realidade.

Para ambicioso fim, uma concepção emancipadora de currículo deveria conter três elementos principais, que descortinam a importância deste autor para o campo da pedagogia. Em primeiro plano, a escola deve ser um local de estímulo ao pensamento crítico, ao questionamento e à participação democrática, princípio da 'esfera pública'. Assim, o professor nesta escola não seria técnico, mas um 'intelectual transformador', instigador do pensamento crítico e problematizador da realidade. Por

fim, o estudante deve ter sua 'voz' considerada, sendo a escola um espaço destinado à participação ativa e à escuta de seus anseios e críticas.

[...] aponta para a necessidade de construção de um espaço onde os anseios, os desejos e os pensamentos dos estudantes e das estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados. Através do conceito de 'voz', Giroux concede um papel ativo à sua participação - um papel que contesta as relações de poder através das quais essa voz tem sido, em geral, suprimida. (SILVA, 2003, p. 55)

O trabalho de Bourdieu e Passeron (*apud* SILVA, 2003) se voltou para uma análise cultural da escola, compreendendo-a como transmissora de um código cultural, representado por conteúdos, linguagem, símbolos e representações que somente tinham significado para a classe dominante, enquanto que os saberes da maioria da população eram renegados e insignificantes.

Nos Estados Unidos, a teoria crítica se voltou para o dilema marxista, enquanto que na França, para uma análise da cultura. A Inglaterra, por sua vez, foi palco da Nova Sociologia da Educação (NSE), que apontou críticas à sociologia aritmética por esta apontar somente dados do fracasso escolar, sem maiores preocupações com a gênese desse cenário.

Michael Young (*apud* SILVA, 2003), principal representante da NSE, procurou identificar o caráter histórico, social e arbitrário das escolhas curriculares e propôs a problematização dessas escolhas, ou seja, descortinar os interesses de quem faz as escolhas curriculares. Por este motivo, Young tece uma estreita relação entre conhecimento, poder e controle.

Bernstein (*apud* SILVA, 2003), assim como Michael Young, procurou identificar a manifestação do poder e do controle nas diferentes formas de organização do currículo. A centralidade do poder em sala de aula estaria relacionada, para este teórico, de acordo com a didática do professor, a possibilidade de controle do ritmo da aprendizagem pelo estudante, a organização do espaço e a transparência, ou não, dos critérios de avaliação.

Esland e Keddie (*apud* SILVA, 2003) foram dois teóricos da NSE que se preocuparam com a interação entre professores e estudantes, no tocante à concepção de ensino aprendizagem do professor, assim como seu conhecimento prévio sobre o estudante, como determinantes da relação entre ambos.

As teorias críticas são importantes para compreender o fenômeno da autoridade do professor e diferenciá-lo do autoritarismo docente, uma vez que seus teóricos lançam mão de estratégias didáticas para a construção de vínculos, pautados na convivência democrática dentro do espaço escolar.

4. 2 Paulo Freire: autoridade do professor e autonomia do estudante

Na introdução deste trabalho acadêmico, discutiu-se a hipótese de que a autoridade docente seria um fenômeno da relação de poder entre professor e estudante, que não estaria baseado somente na posição hierárquica do professor, mas além disso, em sua competência profissional. Faz-se necessário, portanto, o entendimento do que seria essa competência.

Para Moraes e Pescarolo (2016), os professores pesquisados concebem a autoridade como um fenômeno que esteve presente no passado ditatorial do país, marcado pela obediência dos estudantes através do medo da punição do professor. A relação entre professor e estudante, para esses docentes, deveria estar permeada somente pelo poder de decisões do primeiro sobre o segundo.

Comportamentos questionadores ou de insubmissão dos estudantes frente às decisões autoritárias e injustificadas do professor, significavam indícios de ‘afronta’ à autoridade docente, de acordo com os depoimentos dos entrevistados.

Os pesquisadores citados concluem que no passado ditatorial do país, as relações sociais dentro das escolas foram permeadas pelo autoritarismo, que é o abuso nas relações de poder, e não pela autoridade docente. Essa hipótese vai de encontro com Freire (2015, p. 86), quando este afirma que “[...] em função mesma do nosso passado autoritário, contestado, nem sempre com segurança por uma modernidade ambígua, oscilamos entre formas autoritárias e formas licenciosas”.

Encontra-se, a partir desta justificativa, a importância de se distinguir os termos autoridade e autoritarismo que, inclusive na literatura renomada (Saviani, 2008; Mizukami, 1986) são apresentados como sinônimos.

A posição hierárquica do professor é um fato socialmente consolidado na história da educação brasileira. Realmente, é um fator relevante na constituição de sua autoridade, não sendo suficiente, porém, para sustentá-la ao longo do tempo.

A autoridade sustentada requer alguns saberes específicos do professor a respeito da prática docente e da relação com os estudantes, não sendo um dado

pronto e acabado no momento em que o educador entra pela primeira vez em sala com os educandos.

Freire (2015) verifica que a prática docente deve estar permeada de saberes relacionados à intencionalidade pedagógica, o que inclui compreender as dimensões que envolvem a interação com os estudantes.

Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho [...] Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente. (FREIRE, 2015, p. 67-68)

A relação de poder entre professores e estudantes pode ser classificada, de acordo com o autor, em três fenômenos: autoritarismo, licenciosidade e autoridade democrática.

O autoritarismo é definido pelo abuso do poder por parte do professor, que se manifesta no controle excessivo da autonomia de pensamento e de ações do estudante, assim como a rejeição da possibilidade de se fazer escolhas e de lidar com as consequências.

O professor autoritário, na concepção freireana, é aquele que se considera o detentor do saber, recusando-se a se aproximar dos conhecimentos advindos das experiências sociais dos estudantes.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos 'conhecimentos de experiência feitos' com que chegam à escola. (FREIRE, 2015, p. 62)

A licenciosidade, por sua vez, caracteriza-se pela recusa ao exercício do poder na relação e, para Freire (2015, p. 90), essa "reação negativa ao exercício do comando é tão incompatível com o desempenho da autoridade quanto a sofreguidão pelo mando". O professor licencioso, por exemplo, não compreende a importância dos limites em sala de aula ou em outros ambientes pedagógicos.

Furlani (1988), de encontro com as ideias freireanas, classifica a 'permissividade' ou a 'licenciosidade' em sala de aula como um fenômeno de 'abandono da autoridade' por parte do professor, em que o poder permanece 'oculto', sendo exercido pela falta de limites dos estudantes e pelos 'dilemas' sociais e/ou familiares que eles trazem para a escola.

A autoridade, por fim, está intimamente vinculada à qualidade democrática das relações, característica do 'equilíbrio no exercício do poder'. Isso significa, na concepção freireana, que professores e estudantes devem exercitar sua autonomia para tomar determinadas decisões, ambos se responsabilizando pelas consequências. Furlani (1988) classifica os modelos democráticos de interação entre professores e estudantes como o 'exercício conjunto do poder'.

Em diálogo com as teorias críticas, principalmente nas ideias de Giroux (*apud* SILVA), Freire (2015) compreende que as condições materiais dos estudantes são fatores que influenciam sua visão de mundo. Os saberes veiculados pela escola são valorizados por classes sociais que ocupam cargos de poder e visam sua manutenção. No entanto, tais conhecimentos são distantes das classes sociais economicamente menos favorecidas.

Por isso, Freire concebe a escola e o professor como os responsáveis por identificar, acolher e discutir a 'leitura de mundo' e as experiências sociais que o estudante traz para a escola. Essa postura só é possível se instituição escolar e corpo docente optarem por uma concepção democrática e crítica de ensino.

[...] as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhe condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. (FREIRE, 2015, p. 134)

A pedagogia freiriana enxerga no comportamento questionador e de insubmissão dos estudantes um sinal de autonomia e uma possibilidade para a autoridade docente se consolidar no diálogo com esses apontamentos. Isso porque a inserção do sujeito na sociedade não é pura adaptação passiva à realidade, mas uma possibilidade de transformação.

Por este princípio da possibilidade é que o educador pernambucano dedicou sua carreira profissional e acadêmica à Educação de Jovens e Adultos, ao lado do movimento dos Trabalhadores Sem Terra, na firmeza de um ensino pautado na liberdade, compreendida como autonomia de escolha e responsabilidade pelas consequências, e não na submissão do indivíduo às vontades do sistema capitalista neoliberal.

Uma das hipóteses apresentadas na introdução desta monografia, é de que o professor deveria estar aberto às críticas dos estudantes, diante das decisões tomadas. Moraes e Pescarolo (2016) apresentam dados de que a criticidade é um fator que incomoda os professores, sendo considerada pelos docentes um sintoma do enfraquecimento da autoridade.

De acordo com Freire (2015, p. 47), um professor, ao entrar em sala de aula, deve estar “sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a sua inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento”.

A definição de autoridade democrática defendida por Freire (2015) tem profundo vínculo com a concepção de ensino aprendizagem que ele defende, pois, na medida em que escola e professores pensam de que forma os saberes serão adquiridos, há uma preocupação com a posição que professores e estudantes irão ocupar nessa relação de poder.

Nos capítulos anteriores há o registro de como eram as punições sofridas pelos estudantes no ensino tradicional, pautado na memorização. Os erros cometidos pelos estudantes na leitura de um texto, por exemplo, eram tidos como inaceitáveis e passíveis de humilhações e castigos severos.

Freire (2015) se opõe à lógica do ensino pautado na memorização e na transmissão do conhecimento pelo professor, e valoriza o papel do educador instigador da curiosidade, da criatividade, da indagação, que promove a ‘ponte’ entre os conteúdos escolares e a experiência social do educando.

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como ‘paciente’ da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. (FREIRE, 2015, p. 67)

A prática docente autoritária, própria do ensino tradicional e do ensino tecnicista, encaminhados no país, concebe o estudante como uma ‘tábula rasa’ e o professor como um ser vocacionado, detentor de todo o conhecimento e poder. Ao estudante, cabe permanecer em silêncio, obedecer a regras e se adaptar à sua realidade social.

Freire critica essa concepção por entender que professores e estudantes são seres em inconclusão, devendo se colocar no movimento de busca, de curiosidade e de indagação de suas posturas e ideias.

O educador democrático, por outro lado, “não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (p. 28), assim como compreende que “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (p. 57)

Sabendo-se inconcluso, o professor que opta por relações democráticas, deve saber que a maneira como os estudantes o percebem tem relação direta com seu desempenho em sala de aula, o que lhe dá a oportunidade de alinhar seu discurso ao exemplo.

Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e que realmente estou sendo. (FREIRE, 2015, p. 94)

A autoridade democrática, por sua vez, é legitimada e não precisa se auto afirmar ao reproduzir a frase prepotente do “você sabe com quem está falando?”. Há o equilíbrio no exercício do poder em sala de aula, ou seja, determinadas situações podem ser responsabilidade de escolha dos estudantes, na medida em que outras somente o professor pode realizar.

A autoridade do professor é fundamental para o desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula, assim como a autonomia dos estudantes, uma vez que possui a firme responsabilidade de apontar limites dentro do grupo.

Pensemos na seguinte situação hipotética de um estudante nos anos iniciais do ensino fundamental que não quer realizar a atividade proposta, porque não está satisfeito com o grupo de trabalho no qual está inserido. A forma de manifestar seu desgosto é ofendendo as estudantes presentes. Ao justificar seu comportamento, ele afirma que gostaria de estar com o grupo de meninos e, por isso, está ofendendo as meninas.

O procedimento da professora foi ausentar o menino do grupo, pois é inaceitável a ofensa a qualquer outra/o estudante da sala e que aquela era a pior forma de manifestar seu descontentamento. A educadora afirmou que não é através da ofensa que se consegue o que se quer e que a decisão do estudante teria consequências, como realizar o trabalho sozinho e perder a chance de escolher o grupo dos próximos trabalhos. No exemplo, o limite apontado pela professora foi demonstrar o repúdio a qualquer forma de discriminação na escola.

Em casos em que há a humilhação, não é válida a oportunidade de escolha de quem agride em mudar de postura imediatamente, pois a ofensa é algo inegociável em sala de aula, não devendo haver uma 'segunda chance'. Neste caso, ao ofender, o estudante perdeu a oportunidade de permanecer no grupo em que praticou a violência e em qualquer outro grupo, assim como a autoridade deve manter essa decisão até o final do dia, por exemplo.

A pesquisa de Moraes e Pescarolo (2015) afirma que um dos motivos pelos quais os estudantes não respeitam os professores é pelo fato de estes últimos não cumprirem com a sanção que colocam às posturas inadequadas dos estudantes. Ou seja, a palavra do professor perde valor, os estudantes não a respeitam porque sabem que não será concretizada.

Enquanto presença não posso ser uma 'omissão', mas um sujeito de 'opções'. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 2015, p. 96)

Faz parte, igualmente, da autoridade democrática, a responsabilidade de assumir posturas e decisões diante de acontecimentos que coloquem em risco a identidade dos estudantes. O professor deve problematizar acontecimentos de

injustiça em sala de aula, posicionando-se diante das situações e instigar a opinião dos estudantes sobre situações dentro e fora do ambiente escolar.

Novamente em consonância com as ideias freireanas, Furlani (1988) concebe a autoridade docente enquanto um fator fundamental na constituição de relações democráticas, que garanta o respeito à identidade de todos os que pertencem àquele grupo. O professor que abandona o exercício da autoridade, permite que os preconceitos de qualquer ordem, vindos dos estudantes, tornem-se aceitos e naturalizados em sala de aula, ausente de reflexões críticas.

O professor é o responsável, dentro da escola, pela mediação do que está sendo socializado entre os estudantes. Novamente, o posicionamento diante de situações de conflitos e preconceitos deve ser assumido pelo docente.

Ao abandonar o exercício do poder de que dispõe para o desempenho dos papéis, o professor permite que os múltiplos sentidos dados pelos alunos sejam aceitos, sem serem disciplinados; isto pode possibilitar também uma luta pelo poder, que será ganha, com mais probabilidade, pelo aluno que dispuser de habilidades aceitas e legitimadas pela sociedade. (FURLANI, 1988, p. 39)

A autoridade do professor também deve ter a responsabilidade de, ao apontar limites, apresentar escolhas aos estudantes e as respectivas consequências. Em sala de aula, por exemplo, a turma e a professora estão corrigindo coletivamente uma determinada atividade; o diálogo da correção começa a ser interrompido porque dois estudantes estão conversando e rindo sobre um assunto aleatório, sem relação com a aula.

Como o docente tem a responsabilidade de manter o ambiente necessário para a aprendizagem de toda a turma, não pode deixar que a conversa interrompa a correção e o direito dos demais de aprender. É possível então, que a professora, ofereça opções aos estudantes que conversam, ao dizer: 'o momento de conversa é outro e vocês podem optar em participar da correção, com contribuições e com a escuta aos colegas; se optarem por continuar conversando e rindo sobre outros assuntos, o tempo que teriam de recreio, será usado para a correção da lição ou realizarão a atividade do lado de fora da sala. Escolhas têm consequências'.

Ao optar por essa intervenção, a professora apenas devolveu "ao espaço pedagógico o necessário clima para continuar sua atividade específica e com a qual

restaura o direito dos estudantes e o seu prosseguir a prática docente” (FREIRE, 2015, p. 102). Para o educador, a prática docente deve ser permeada pela postura de decidir e a autoridade deve garantir as condições necessárias para o aprendizado.

É o meu bom-senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade. (FREIRE, 2015, p. 69)

No imaginário social referente à escolarização, a palavra disciplina é associada à silêncio, ordem e obediência ao superior, por exemplo. Essa comparação é fruto do passado autoritário do país.

Ao afirmar que “a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos ‘silenciados’, mas no alvoroço dos ‘inquietaos’, na dúvida que instiga, na esperança que desperta”, Freire (2015, p. 91), considera a disciplina um fator fundamental no desenvolvimento do trabalho pedagógico, da qual a autoridade tem a responsabilidade de promover.

Sua ótica é de que a disciplina não é o silêncio absoluto dos estudantes ao ouvir um professor ou a manutenção da ordem em sala de aula a partir do medo, mas a postura de um educando engajado em seu trabalho, curioso em sua pesquisa, nutrido de dúvidas e questionamentos, que troca informações com seus parceiros de sala.

Resultado da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos. [...] Assim como inexistente disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no espírito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas [...]. (FREIRE, 2015, p. 86)

Por fim, faz-se necessário apontar algumas orientações atitudinais, presentes na literatura freireana, que possibilitam a constituição da autoridade do professor na interação com os estudantes.

O professor que opta por facilitar relações democráticas em sala de aula, precisa estar disponível à escuta atenta dos questionamentos dos estudantes, até para que exemplifique, a partir de sua postura, o dever à escuta e o direito à fala que todos os membros do grupo devem ter como princípios inegociáveis.

No processo da 'fala' e da 'escuta', a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua* da comunicação dialógica. [...] Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. (FREIRE, 2015, p. 114)

Moraes e Pescarolo (2016), novamente ao encontro de Freire (2015), apontam que o professor, ao escutar verdadeiramente as críticas e questionamentos dos estudantes e argumentar seus pontos de vista, reforça a legitimidade de sua autoridade. Já o docente que não possibilita o diálogo, reforça uma postura autoritária.

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. [...] Precisamente porque 'escuta', sua fala discordante, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 2015, p. 117).

Qualquer espaço permeado de relações democráticas, está sujeito à conflitos, oposições e divergências de ideias. Portanto, a autoridade democrática, para Freire (2015), deve promover tempo e espaço para que o grupo e o professor possam repensar suas posturas diante da relação que estabelecem. Para isso, é preciso que o docente esteja aberto a revisar a coerência em suas próprias atitudes.

É importante que os alunos percebam o esforço que faz o professor ou a professora procurando sua coerência. É preciso também que este esforço seja de quando em vez discutido na classe. Há situações em que a conduta da professora pode parecer aos alunos contraditória. Isto

se dá quase sempre quando o professor simplesmente exerce sua autoridade na coordenação das atividades na classe e parece aos alunos que ele, o professor, exorbitou de seu poder. Às vezes, é o próprio professor que não está certo de ter realmente ultrapassado o limite de sua autoridade. (FREIRE, 2015, p. 102)

É importante mencionar a importância do trabalho de Paulo Freire para a compreensão do fenômeno autoridade, enquanto uma prática pedagógica que promove o diálogo na relação entre professor e estudante. Suas ideias, intimamente relacionada com a prática docente, mostram-se progressistas diante da história da educação brasileira, permeada de censura e pelo autoritarismo.

Considerações finais

A partir de uma experiência pessoal na prática docente, permeada de dificuldades, acertos e erros na gestão de um grupo de estudantes do 5º ano dos Anos Iniciais, levantou-se a hipótese de que a autoridade docente não seria uma realidade concreta no primeiro instante que o professor assumisse uma sala de aula.

Em verdade, a posição hierárquica que o professor ocupa, além de ser uma construção histórica, é um fato imprescindível que o legitima socialmente como o responsável por tomar decisões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem.

No entanto, pesquisas verificaram que a posição hierárquica não é suficiente para que os estudantes legitimem a ação do professor, sendo vital que as necessidades de ambos fossem consideradas e discutidas na interação entre eles.

Se a autoridade não estaria baseada somente na posição hierárquica, talvez ela fosse resultante de alguns fatores relacionados à formação e à prática do professor, no próprio relacionamento com os estudantes. Logo, a pergunta norteadora desta investigação pedagógica foi: de que forma se constitui a autoridade do professor na interação com os estudantes?

Nas primeiras leituras de artigos científicos sobre o tema, foram encontrados depoimentos de professores que, não sabendo contra argumentar os questionamentos da turma, pensavam ter sua autoridade decaída. Inclusive, muitos docentes faziam alusão ao período ditatorial no país como um tempo em que o professor era 'respeitado'.

A partir dos dados dessas pesquisas científicas, esta monografia se comprometeu a questionar qual o sentido desse 'respeito' referido pelos professores. Seria, de fato, um respeito ao professor pela legitimidade que ele conquistou, ou seja, pela confiança e afeto que os estudantes depositam nele, ou pelo medo da punição?

Foi necessário, então, distinguir autoridade de autoritarismo, visto que ainda há uma confusão conceitual, tanto do ponto de vista acadêmico quanto da prática docente. Anteriormente a essa discussão, foi preciso identificar a escola como um espaço institucionalizado em que as relações de poder estão presentes.

Entende-se como poder não somente uma forma coercitiva de se conseguir algo através da submissão, mas como a possibilidade de alguém exercer influência sobre o pensamento e as ações de outrem. Ambas as formas de poder estiveram

presentes na trajetória histórica da escola, justamente por ser um local em que as relações de poder estão institucionalizadas.

Foucault (2015) foi o teórico utilizado para compreender o advento da escola moderna na Europa do século XVI que, concomitantemente com quartéis, prisões, fábricas e manicômios, tornou-se uma instituição de poder, da qual o Estado moderno exercia um controle social dos indivíduos.

Dentro da escola, assim como dos outros espaços citados, havia a presença de ‘mecanismos disciplinares’ para que os corpos dos indivíduos fossem controlados em seus mínimos movimentos. Esse modelo de instituição, em que o professor é o detentor do saber, legitimado a punir os estudantes pelos seus erros na aprendizagem, instaurou-se no Brasil na época da colonização e representou, no imaginário social brasileiro, a finalidade da escola.

Identificada a história da hierarquia institucional na escola e as relações de poder contidas nela, foi preciso identificar, através de uma pesquisa historiográfica, as abordagens de ensino que estiveram presentes na trajetória de formação do país. Verificou-se que, do século XVI ao XX, a abordagem de ensino presente, nas falhas tentativas de se constituir um sistema nacional de ensino, foi a tradicional.

O ensino tradicional era predominantemente abstrato, valorizando em primeiro plano a memória. Como o professor era o único detentor do saber e o estudante um indivíduo desprovido de conhecimentos, a relação entre ambos se caracterizava pelo ‘desequilíbrio do exercício do poder’, como aponta Furlani (1981), em que somente o professor detinha o poder de decisão e, a ele, era permitido punir os estudantes.

Na primeira metade do século XX, a abordagem de ensino escolanovista ergueu-se no Brasil em oposição ao ensino tradicional. Pautada no princípio de que a estudante deve aprender de acordo com suas ‘aptidões naturais’, a Escola Nova foi interpretada por muitos autores como uma prática licenciosa, em que o estudante detém mais poder do que o professor.

Além dessas abordagens de ensino, a história da educação brasileira também foi marcada pela abordagem comportamentalista, na época da ditadura militar no Brasil, na segunda metade do século XX.

Pautada em estudos da psicologia comportamental e da teoria tecnicista de currículo, ambos advindos dos Estados Unidos, essa abordagem expressou exatamente o que os militares visavam formar enquanto cidadania: a obediência a partir do medo da punição e a inexistência do cultivo ao pensamento crítico.

Foi possível concluir, ao final do segundo e do terceiro capítulo, que as abordagens de ensino instaladas no Brasil estavam relacionadas com as intenções econômicas das elites dirigentes. Além disso, no tocante à abordagem propriamente dita, é preciso considerar que a relação professor estudante nas abordagens tradicional e comportamentalista caracterizou-se pelo autoritarismo, ou seja, uma forma de exercer o poder através da imposição do medo ao estudante.

Não obstante, é possível concluir que as práticas autoritárias dentro das escolas brasileiras se estenderam por um longo período de tempo, o que justifica o imaginário simbólico do papel do professor, aquele dotado de todo o conhecimento e poder de punição sobre os estudantes.

A obediência ao pai, ao professor e, posteriormente, ao dono da fábrica, é uma herança histórica que desapropriou e ainda desapropria os indivíduos de seus corpos, como assinala Foucault (2014) e da possibilidade de um pensamento crítico e autônomo.

O professor autoritário é aquele que toma todas as decisões, que não acolhe os questionamentos dos estudantes, que não os escuta nas mediações de conflitos, é aquele que atribui punições e castigos como formas de aprendizagem.

Em contraponto às autoritárias e licenciosas, buscou-se compreender o que seria então a prática da autoridade docente e qual abordagem de ensino mais se aproximaria dela.

Foi necessário buscar na bibliografia a emergência das teorias críticas na metade do século XX. Advindas do campo da sociologia, em especial, da teoria marxista de sociedade, efetivaram uma fusão entre ensino e participação democrática nos currículos dos EUA e da Europa. Foi Freire (2015) que, no Brasil, encarnou as ideias de um ensino crítico e questionador, de uma autoridade docente voltada para a autonomia discente.

De acordo com o educador pernambucano, autoritarismo e licenciosidade são práticas docentes que distorcem a concepção de liberdade e disciplina. Somente a autoridade docente seria capaz de garantir um ambiente adequado à aprendizagem de todos, sem fazer o uso de 'mecanismos disciplinares' e humilhantes.

O professor democrático compreende sua autoridade como o dever de garantir que todos os estudantes sejam respeitados por sua identidade sociocultural, não permitindo a discriminação, seja ela qual for. Não obstante, ao se colocar como um

profissional aberto aos questionamentos e críticas dos estudantes, valoriza essa habilidade cognitiva e essencialmente humana que é o pensamento crítico.

O campo teórico sociocultural foi o caminho epistemológico que essa pesquisa percorreu, como uma possibilidade de conceber a autoridade docente como uma prática democrática, a partir da autonomia de pensamento que essa teoria propõe.

No entanto, é preciso reconhecer a necessidade de um estudo sobre o fenômeno da autoridade na área da psicologia genética, uma vez que Piaget se dedicou aos estudos da moral e da ética de acordo com a fase de desenvolvimento, variáveis importantes para compreender como que a criança ou o estudante constroem, psicologicamente, sua relação com o adulto.

Referências

- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. - São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** - 51ª ed - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** - São Paulo: Cortez, 1988.
- GHIRALDELLI, Paulo Junior. **História da educação brasileira**. - São Paulo: Cortez, 2006.
- MARTINS, Maria Anita Viviani. **O professor como agente político**. Dissertação de mestrado em Filosofia da Educação. São Paulo. PUC/SP, 1981.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo** - São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de. PESCAROLO, Joyce Kelly. **O declínio da autoridade docente na escola contemporânea**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 16, n. 47, p. 147-168, jan./abr. 2016.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 39. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. - 2ª ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo** - 2. ed., 5ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (organizadoras). **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação.** -- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001).