



## PROSPECTOS DIALÓGICOS SOBRE AS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS NA MODERNIDADE

### DIALOGICAL PROSPECTS ON EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN MODERNITY

**Marcelo Máximo Purificação**  

Doutor em Ensino (UNIVATES). Doutor em Ciências da Religião (PUC-Goiás). Pós-Doutor em Educação (Universidade de Coimbra). Doutorando em Educação (ULBRA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba, Mato Grosso do Sul - Brasil.

*E-mail:* [marcelo.ueg@gmail.com](mailto:marcelo.ueg@gmail.com)

---

#### RESUMO

Este texto é resultado das discussões realizadas no âmbito da disciplina Emergência e Transformações da Instituições Educacionais, desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA e de discussões realizadas na linha de pesquisa: Processos Educativos do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Multidisciplinar – NEPEM, do Centro Universitário de Mineiros - UNIFIMES. A análise das fontes, aliada ao embasamento teórico, permitiu a percepção de prospectos dialógicos de como determinadas práticas desenvolvidas no interior da escola foram utilizadas para afirmar a atualização da elite no contexto da modernidade.

**Palavras-chave:** Escola. Modernidade. Modelos de Educação. Processos Educativos.

---

#### ABSTRACT

This text is the result of discussions held in the scope of the discipline Emergency and Transformations of Educational Institutions, developed in the Postgraduate Program in Education at the Lutheran University of Brazil - ULBRA and discussions carried out in the line of research: Educational Processes of the Nucleus of Study, Research and Multidisciplinary Extension – NEPEM, from the University Center of Mineiros - UNIFIMES. The analysis of the sources, allied to the theoretical foundation, allowed the perception of dialogic prospects of how certain practices developed within the school were used to affirm the updating of the elite in the context of modernity.

**Keywords:** School. Modernity. Education Models. Educational Processes.

#### INTRODUÇÃO

O objetivo deste ensaio é apresentar uma abordagem de diálogo com as instituições educacionais de nosso tempo. Como o eixo temático combina três categorias de conceitos teóricos, a saber: a primeira, que decorre das afirmações de Varela e Álvarez-Uria (1992) sobre a concepção de escola atual e os rumos da educação futura, em que não se pretende a educação básica para rudes e ignorantes para facilitar o acesso à cultura, tanto para inculcar estereótipos e valores morais que se opõem abertamente à vida da classe trabalhadora e, acima de tudo, impor-lhes obediência, hábitos de trabalho árduo e o espírito de salvação. O foco não está no conhecimento do professor, mas no desenvolver de técnicas de domesticação, métodos de condicionamento e manutenção da ordem; afastando-se da função de transmitir conhecimento e aproximando-se de uma moral que passa ser constituída dentro de sua própria trajetória na escola.

A segunda categoria é atravessada pelas discussões de Gajardo e Illich (2010) que ‘iniciam fazendo forte críticas e denunciando a educação institucionalizada e a instituição escolar’, postas como produtoras de mercadorias, que têm um valor de troca determinado, em uma sociedade na qual aqueles que mais se aproveitam do sistema são os que dispõem de um capital cultural inicial. Essas ideias também são defendidas por Foucault, que nos incentivou a refletir sobre os efeitos da governamentalização na instituição escolar em três níveis: a relação entre a escola e a competência governamental, o papel do professor e do governo na questão manutenção do impacto de uma escola governamental. Essa discussão embasa a análise da crítica e suas consequências na educação.

A terceira categoria teórica traz as concepções de Saraiva (2014), em que a autora mostra como, desde a Modernidade, a educação tem funcionado como atividade biopolítica voltada para governar a vida da população, criando temas subjetivos de acordo com as formas de produção de sua época. Primeiramente, analisa o surgimento do liberalismo vinculado ao capitalismo industrial e mostra que a escola pública moderna foi uma condição importante para a consolidação de suas formas de produção. Em seguida, analisa a transição do liberalismo ao neoliberalismo e do capitalismo industrial ao capitalismo cognitivo, problematizando alguns elementos do cenário educacional contemporâneo que nos permitem mostrar que a educação continua a funcionar como uma atividade biopolítica, adaptando suas estratégias e objetivos ao trabalho organizacional.

## **NAS TRILHAS DOS DIÁLOGOS (...)**

Nas últimas décadas, a história da educação foi revivida pelas metamorfoses da historiografia, bem como pelas comprovadas transformações da pedagogia. Não restringe mais a história das ideias pedagógicas e da legislação de ensino e busca interessar-se por todas as atividades educacionais, explorando novas e atraentes instalações de pesquisa. Nesse novo contexto, a educação passa a ter como foco os atores educacionais, colocando em pauta as experiências e práticas de vida de alunos e professores. Há uma mudança de perspectiva histórica, que atualmente se concentra no interior das instituições escolares, no esforço de tornar visíveis o funcionamento e a organização da “disciplina-saber”, dos regimes disciplinares e da constituição social dos clientes. A partir desse novo contexto, a educação busca considerar a investigação de sistemas educacionais e redes escolares comparáveis nos níveis municipal, estadual e federal, bem como compreender as ideias pedagógicas no campo da escola e dos jogos de poder social. (VARELA e ALVAREZ-URÍA, 1997).

A consolidação efetiva da escola pública é marca obrigatória desde o século XIX e envolve um conjunto de “filosofias” que buscamos interpretar, além de criar uma nova sociedade ou uma nova juventude. De Descartes, Erasmus, Montaigne, Comenius, Hobbes, Rousseau e Kant, o projeto Escola do Iluminismo tornou-se uma fonte de ensino, aprendizagem, educação, moralização, socialização, disciplina e controle; mas não para por aí; introduz novas funções no mundo, como a criação da liberdade individual, autonomia, democratização, emancipação, cidadania e igualdade. Com todos esses atributos, a escola é um local privilegiado de produção e reprodução da cultura. (POOLI, 2014).

Por não aceitar de forma alguma a crítica ao campo do pós-modernismo ou pós-estruturalismo, que sustenta a ideia de que vivemos uma nova era histórica diferente da modernidade, e mesmo levando em conta que essas teorias têm muitos aspectos políticos, estéticos, epistemológicos, econômicos, culturais e variações, Pooli (2014) considera que as ideias dessa causa onipotente e ubíqua, pois visam a formar um sujeito universal, tal como no resultado da ilusão do Iluminismo.

Ainda dialogando sobre a modernidade, Foucault (2000) fala dos delírios da onipotência da modernidade, que, em razão da educação, instrução e disciplina, pode ser entendida pelo homem transcendental pertencente ao futuro como tendo uma necessidade visceral de controle e disciplina introduzida pela modernidade. Em grande medida, isso é feito por meio de disciplina, normalização e naturalização, mas também, e talvez basicamente, como idealizando que a ciência está enraizada em experiências concretas e vividas.

(FOUCAULT, 2000, p. 116 - adaptado).

### **(...) as instituições educacionais**

Em geral, a organização da escola e todos os procedimentos educacionais precisam ser constantemente pensados e, portanto, é importante haver uma discussão filosófica. Nessa perspectiva, a filosofia deve ter o cuidado de ampliar a possibilidade de resolução de problemas específicos do campo que se desenvolvem no decorrer de determinadas atividades práticas. As escolas e outras instituições educacionais não são mais vistas como grandes recorrências das condições econômicas, mas como instituições institucionais que criam subjetividade e identificação, contribuindo para a generalização da economia social (VARELA e ALVAREZ-URÍA, 1997).

Fica claro na genealogia da escola que a historiografia da instituição escolar sustenta (re)invenções e enfatiza diferenças na busca da alteridade com o passado. A transição para o passado pode ajudar a compreender o presente, a "rastrear as continuidades obscuras" e, sobretudo, a examinar se as formas de educação escolar são moldadas por relações de poder e configurações de conhecimento diversas e sutis. (VARELA e ALVAREZ-URÍA, 1997).

Para os autores, a maquinaria escolar gira em torno da própria natureza da escola. Já que a escola existiu sempre e por toda parte, não só está justificado que continue existindo, mas também, que sua universalidade e eternidade a fazem tão natural como a vida mesma. Mostram a escola primária não só como um lugar de passagem obrigatória, mas como uma forma de socialização privilegiada para crianças das classes populares. (VARELA e ALVAREZ-URÍA, 1992).

Portanto, o conceito de experiência educacional hoje significa 'demanda institucional', expressão amada de Illich (1988, p. 128), que reabre os ritmos constantes do pensamento e da prática escolar para reiterar a importância da educação. Criar objetos históricos, dessa forma, significa retornar às agências de existência do Estado. Se uma instituição de ensino é um aparelho educacional cujos procedimentos são “autoaprendizagem, aquisição de conhecimentos por meio de atividades educativas [e] observação mútua e hierárquica” (FOUCAULT, 2009, p. 170), fluxo prático de ensino e exercícios. Portanto, o ensino efetivo deve andar de mãos dadas com o professor.

Quando se trata de instituições de ensino, Foucault é um crítico habilidoso, por isso oferecemos algumas de suas reflexões a partir das falas de Saraiva (2014) e Gajardo e Illich

(2010). Partindo da hipótese da escola como máquina, Foucault (1999) aponta que tanto a fábrica quanto a escola moderna eram instituições disciplinares. Em outras palavras, as duas agiram de forma semelhante, contando com supervisão hierárquica, revisão de sanções e padronização. O conceito de disciplina é bastante específico para esse autor: é uma forma de exercício de poder que visa a criar um corpo útil para o trabalho e obediente, isto é, concebido para aceitar as rotinas que lhe serão impostas. A disciplina será aplicada a muitos indivíduos, que serão divididos de forma que cada um ocupe um lugar e cujo tempo, marcado pela ação coletiva, seja utilizado de forma exaustiva e coletiva. (SARAIVA, 2014).

Essas mudanças na racionalidade da educação, segundo Saraiva (2014), ocorrem em decorrência da gradual desvalorização da chamada escola tradicional, com base nos princípios da disciplina analisados por Foucault (1999). Embora muitas escolas ainda tenham uma abordagem disciplinar que favorece atividades homogêneas para todos os alunos em busca de tempo exaustivo, fixação corporal e interrupções na comunicação, é cada vez mais argumentado que este modelo está desatualizado, ineficaz e se deteriorando no futuro. (SARAIVA, 2014).

Embora muitas escolas ainda apliquem medidas disciplinares que promovam atividades homogêneas para todos os alunos que buscam momentos chatos, fixação corporal e quebras de comunicação, é cada vez mais argumentado que esse modelo está desatualizado, ineficaz e fundamenta um ensino de baixa qualidade. Os críticos geralmente apontam que a organização disciplinar do trabalho pedagógico deixará pouco espaço para a tomada de decisões, colaboração e desenvolvimento de ideias, distanciando-se dos interesses dos alunos e prejudicando sua autonomia. (SARAIVA, 2014).

Isso não significa que outras funções institucionalizadas não estejam envolvidas na escola, além das funções de professor. No entanto, é o professor que concentra as atividades de forma a conjugar certas possibilidades de acionamento dos mecanismos da vivência escolar e sua implantação sistemática no cotidiano dos alunos. Assim, equivale a pensar como Foucault (1994d, p. 751): “O professor governa”. Gerencia porque não para de dar um peso razoável às possíveis orientações sobre o que se pode saber, fazer e estar no contexto escolar. O professor é o líder da aproximação da experiência possível no cotidiano escolar. Assim, repetindo a relação entre “a arte de governar e saber a verdade, ou ainda exercícios de poder e manifestação da verdade” (FOUCAULT, 2012, p. 17).

Focando nos processos educativos que são desenvolvidos no seio das instituições



educacionais, Gajardo e Illich (2010) destacam que, sob esse ponto de vista, a aprendizagem deve ser divertida e não obrigatória, ou seja, deve estar inserida em uma rede de relações sociais espontâneas e não em reclusão institucionalizada obrigatória.

A maior parte do aprendizado acontece aleatoriamente, e mesmo a maior parte do aprendizado consciente não é o resultado da instrução programada. Normalmente, as crianças aprendem a língua materna sem esforço, mas mais rápido quando os pais estão interessados. A maioria das pessoas que aprendem bem outro idioma o fazem devido a circunstâncias especiais, e não ao aprendizado sequencial. Eles vão passar um tempo com seus avós, viajar ou se apaixonar por um estrangeiro. A fluência em leitura também é quase sempre resultado dessas atividades extracurriculares. A maioria das pessoas que lê muito e gosta de ler acham que aprenderam na escola; conscientemente, eles facilmente se livram dessa ilusão. Gajardo e Illich (2010).

## **CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não importa o quão "retorcidas" sejam as orientações da modernidade, elas são produzidas e usadas com infinitas esperanças de sucesso futuro. O problema não é tanto qual filosofia deve ser norteada por reflexões sobre as práticas educacionais, mas quais práticas são criadas a partir desse conhecimento. Não se trata de demonizar ou santificar certas filosofias, é muito mais do que Foucault, (2000, p. 347), em sua própria fronteira, onde a crítica prática busca analisar fronteiras e possíveis meios de superá-las (POOLI, 2014).

A escola precisa aprender a desgovernar-se, de todo modo. E, nesse caso, o passo fundamental é recalibrar as formas pelas quais as artes de governo continuam a instalar-se de modo institucionalizado, a fim de perpetrar as mesmas experiências para os seus sujeitos. O que se pode derivar dos rótulos atribuídos aos sujeitos incorrigíveis dentro das práticas pedagógicas? O que está em jogo, quando se convoca a lei? O que potencializam as opções curriculares? Do que diz e o que anuncia a arquitetura institucional de cada escola? Por que os sujeitos da Educação são distribuídos de tal e de tal modo? Para que serve uma política pública? Questões tão cotidianas, porém, inflacionadas por toda trama de possíveis que as autorizam ou as proíbem em certo jogo de verdade, que revelam ou lançam na penumbra as respostas. (CARVALHO, 2014).

A escola deve aprender a sair do controle, ou seja, a desgovernar-se. E, neste caso, o passo fundamental é recalibrar as formas como a arte da governança continua se institucionalizando para transmitir a mesma experiência aos seus sujeitos. As perguntas do cotidiano são infladas com uma

variedade de intrigas, permitindo ou negando-as em um certo jogo da verdade, abrindo respostas ou lançando uma sombra. CARVALHO, 2014).

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo**. Pro-Posições | v. 25, n. 2 (74) | p. 103-120 | maio/ago. 2014.

GAJARDO, Marcela. ILLICH, Ivan. **Recife: Fundação Joaquim Nabuco**, 2010. (ler p.11-16) Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4673.pdf>. Acesso em 04 mar. 2020.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. **Qu'est-ce que les lumières. Dits et écrits IV – 1980-1988**. Paris: Gallimard, 1994e. p. 562-578.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

POOLI, João Paulo. **A filosofia da educação e a maquinaria escolar: entre discursos e práticas**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

SARAIVA, Karla. **A aliança biopolítica educação-trabalho**. Pro-Posições, v. 25, n. 2, p. 139-156, maio/ago. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pp/v25n2/08.pdf>. Acesso 14 fev.2018.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar. Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

