

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

GLAYBE ANTONIO SOUSA PIMENTEL

**PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO, PODER DISCIPLINAR E
TRABALHO DOCENTE NO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR
MANOEL ANTONIO DE CASTRO (1940 – 1970)**

**BELÉM – PA
2012**

GLAYBE ANTONIO SOUSA PIMENTEL

**PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO, PODER DISCIPLINAR E
TRABALHO DOCENTE NO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR
MANOEL ANTONIO DE CASTRO (1940 – 1970)**

Dissertação apresentada na Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência de conclusão do Mestrado Acadêmico em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.

**BELÉM – PA
2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) –
Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da Educação/ UFPA,
Belém-PA

Pimentel, Glaybe Antonio Sousa.
Processos de Subjetivação, Poder Disciplinar e Trabalho Docente no Grupo Escolar
Professor Manoel Antonio de Castro (1940 – 1970). Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio de
Almeida Corrêa. –
2012.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Belém,
2012.

GLAYBE ANTONIO SOUSA PIMENTEL

**PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO, PODER DISCIPLINAR E
TRABALHO DOCENTE NO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR
MANOEL ANTONIO DE CASTRO (1949 – 1970)**

Dissertação apresentada na Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência de conclusão do Mestrado Acadêmico em Educação.

Defesa: Belém, ___/___/2012

Conceito da Defesa: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa
Orientador (UFPA)

Prof^a. Dr^a. Josenilda Maria Maués da Silva
Examinadora, UFPA

Prof^a. Dr^a. Maria do Perpétuo Socorro Avelino de França
Examinadora, UEPA

DEDICATÓRIA

A meus avós Rogério Pimentel (In memória) e Francisca Pimentel que foram as pessoas que possibilitaram o meu acesso ao sistema educacional e principalmente a minha formação.

A minha esposa Joana Celis Pantoja e as minhas filhas Kayane Pimentel e Kaylane Pimentel que apesar da saudade e da distância sentida pela minha ausência durante esta formação compreenderam a importância deste estudo.

Às professoras Conceição Pantoja Bastos e Áurea Maria Pinheiro Rodrigues que se tornaram mães para mim.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Janilson Oliveira Fonseca e amigo, Secretário Municipal de Educação de Igarapé-miri/PA, que não interpôs nenhum obstáculo à minha saída temporária da função que exerço no município como professor e técnico em educação;

Ao Professor e amigo Valdeci Vasconcelos Nonato, na época Diretor de Educação da Secretaria Municipal de Educação, atualmente assessor do Secretário Municipal de Educação de Igarapé-Miri/PA, que foi a primeira pessoa a autorizar a minha saída para os estudos;

Ao professor e amigo Manoel Tito Pontes, Diretor do Departamento de Compras da Secretaria Municipal de Educação, que também não dificultou em nenhum momento meu desligamento provisório das funções institucionais de que me ocupo, incentivando a busca pela minha qualificação que seria de suma importância para o município de Igarapé-Miri;

Às professoras Aurizete Pureza, Francinete Santos e Maria Santana Bastos do Colégio Estadual de Ensino Médio Manoel Antonio de Castro, Diretora, Vice-Diretora e Coordenadora Pedagógica, respectivamente, que me deram a maior força na busca dos meus objetivos acadêmicos;

Aos professores e professoras colegas de trabalho na Secretaria Municipal de Educação: Azivaldo Santos, Nazareno Lobato, Israel Fonseca Araújo, Carlos Alberto, Francimar Conceição, Juliane Quaresma, Josilene Quaresma, Deusana Lobato, Alessandra Quaresma, Silvany Santana, Marcineide Souza, Kayte Pinheiro, pelo incentivo que me deram;

Aos colegas Arlindo Santos e Alessandra Ribeiro pela força concedida;

A todos os professores do Sistema de Organização Modular de Ensino tanto da rede municipal quanto da rede estadual que entenderam a minha saída da coordenação deste sistema;

E por fim a todos os meus familiares que direta ou indiretamente deram o seu apoio a esta caminhada.

Em especial ao Professor Doutor Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, colega, amigo e orientador, pelas lições e provocativas conversas de pé de ouvido que me ajudaram não só na formação e pesquisa, mas na vida.

EPÍGRAFE

Não penso que seja necessário saber exatamente o que eu sou. O mais interessante na vida e no trabalho é o que permite tornar-se algo de diferente do que se era ao início. Se você soubesse ao começar um livro o que se ia dizer no final, você crê que teria coragem de escrevê-lo? Isso que vale para a escrita e para uma relação amorosa vale também para a vida. O jogo vale a pena na medida em que não se sabe como vai terminar.

Michel Foucault.

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade discutir os Grupos Escolares como espaço de subjetivação e cultivo do poder disciplinar; analisar os aspectos característicos expressos na biopolítica instaurada pelo Estado a partir do currículo proposto pelas reformas educacionais contidas na Constituição Federal de 1946, nos Decretos-Lei nº 8529 e 8530 de janeiro de 1946, na Constituição Federal de 1967 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB) Lei nº 4024/61; identificar os dispositivos pedagógicos conformadores do processo de subjetivação docente. As questões mobilizadoras desta caminhada foram as seguintes: Como os Grupos Escolares cultivaram em seus espaços o processo de subjetivação e o poder disciplinar? Como a biopolítica curricular conformou o processo de subjetivação do trabalho docente? Que dispositivos pedagógicos influenciaram no processo de subjetivação do trabalho docente no Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro (GEPMAC)? Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico e documental. Com suporte na análise de documentos oficiais dos arquivos públicos de instituições como: Câmara Municipal, Arquivo Público Municipal e Estadual, Sindicato dos Profissionais de Educação do Município e os Arquivos da Secretaria do GEPMAC. A pesquisa incidiu no período histórico de 1940 a 1970, época de institucionalização das Constituições Federais de 1946 e 1967, dos Decretos-Lei nº 8929 do ensino primário e nº 8930 referente à escola normal e da reforma educacional oriunda da lei de nº 4.024 de 1961, além da fala de três ex-professoras do Grupo Escolar que fizeram parte da análise deste trabalho. O estudo foi fundamentado teoricamente nos escritos do Filósofo Michel Foucault do qual se utilizou as ferramentas analíticas, as relações de poder/saber que envolvem simultaneamente a análise do discurso, relações de poder e o processo de subjetivação. A partir dessas análises consideramos que a história da educação brasileira foi e é predominantemente direcionada pelo que Foucault chama de governamentalidade a partir de discursos de verdades. Embora o Estado intervenha no controle social da educação e do trabalho docente, estes sujeitos não são reféns das ações idealizadas no âmbito do poder oficial, pois em suas práticas e envolvimento com os dispositivos pedagógicos cumprem com exigências institucionais, mas, também, reagem a elas, seja ignorando-as ou reagindo ou repelindo a ação estatal.

Palavras chaves: Subjetivação, Biopolítica, Poder Disciplinar e Trabalho Docente

ABSTRACT

This work has for purpose to discuss the School Groups as space to become subjective and cultivation of the power to discipline; to analyze the characteristic aspects expressed in the biopolitic established by the State starting from the curriculum proposed by the educational reforms contained in de Federal Constitution of 1946, in the Ordinance-law no. 8529 and 8530 of January of 1946, in de Federal Constitution of 1967 and in the Law of Guidelines and Bases of the Brazilian Education (LDB) Law no. 4024/61; to identify the devices pedagogic of confirmation to the process of educational to become the teaching subjective. The subjects that put in motion of this walk are the following ones: How did the School Groups cultivate in your space the process to become subjective and discipline power? How did the curriculum biopolitic conform that process? What pedagogic devices did influence in the process to become subjective the educational work in Teacher Manoel Antonio de Castro Group School? It is a study of bibliographical and documental character. With support in the analysis of official documents of the public files of institutions as: City hall, Municipal and State Public File, Union of the professionals of Education of the Municipal distric and the Files of the Secretary of GEPMAC. The research happened in the historical period from 1940 to 1970, time of establishment of the Constitutions Federal of 1946 and 1967, of the Ordinance-law no. 8929 of the primary teaching and no. 8930 regarding the normal school and of the educational reform originating from of the Law of no. 4024 of 1961, besides to talk about the three ex-teachers of the School Group that were part of the analysis of this work. The study was based theoretically in Philosopher Michel Foucault's writings of which it was used the analytic tools the can/to know relationships that it involves the analysis of the speech, relationships of can and the process to become subjective simultaneously. Starting from those analyses we considered that the history of the Brazilian education was and it is predominantly addressed by that Foucault calls superior administration starting from speeches of truths. Although the State intervenes in the social control of the education and of the educational work, these subjects are not hostages of the actions idealized in the ambit of the official power, because in your practices and involvement with the pedagogic devices execute institutional demands, but also, they react to them, be ignoring them or reacting or repelling the state action.

Keywords: Subjective, Biopolitic, Discipline Power and Educational Work.

LISTA DE SIGLAS

- 01 – ANPED - (Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação)
- 02 – BASA – (Banco da Amazônia)
- 03 – DECEP - (Departamento de Educação e Cultura do Estado do Pará)
- 04 – DIP - (Departamento de Imprensa e Propaganda)
- 05 – GEPMAC – (Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro)
- 06 – GOOGLE
- 07 – INSS – (Instituto Nacional de Serviço Social)
- 08 – LDB – (Lei de Diretrizes e Bases)
- 09 – SCIELO
- 10 – YAHOO
- 11 – UFRGS – (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
- 12 – UFRJ – (Universidade Federal do Rio de Janeiro)
- 13 – UFPA – (Universidade Federal do Pará)
- 14 – UFRN – (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
- 15 – UnB – (Universidade Nacional de Brasília)

LISTA DE ANEXO

01 – Histórico de Igarapé-Miri e do GEPMAC

02 – Questionário das entrevistas

03 – Portarias

04 – Termos de Promoção e Classificação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO - 1: OS GRUPOS ESCOLARES COMO ESPAÇO DE SUBJETIVAÇÃO E CULTIVO DO PODER DISCIPLINAR	33
1.1 – Os Grupos Escolares como símbolo da modernização da sociedade brasileira	33
1.2 – Os Grupos Escolares como espaço de subjetivação	39
1.2.1 – A higienização como processo de subjetivação dos corpos	42
1.2.2 – A educação moral e cívica como instrumento de subjetivação	52
1.2.3 – O método intuitivo como subjetivação da prática docente	62
CAPÍTULO - 2: A BIOPOLÍTICA CURRICULAR E O TRABALHO DOCENTE NO GEMAC	73
2.1 – A biopolítica como nova tecnologia de poder	73
2.2 – A educação como condutora da modernidade	79
2.3 – A legislação como regulamentação do trabalho docente	87
CAPÍTULO - 3: O PODER DISCIPLINAR NOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS CONFORMADORES DA SUBJETIVAÇÃO DOCENTE NO ESPAÇO DO GEMAC	106
3.1 – O Poder disciplinar como produtor de positividade	106
3.2 – O Grupo Escolar Manoel Antonio de Castro como espaço de cultivo do poder disciplinar	111
3.3 – Dispositivos pedagógicos conformadores do processo de subjetivação docente	120
3.3.1 – O controle do tempo no poder disciplinar	122
3.3.2 – O olhar hierárquico como instrumento do poder disciplinar	129
3.3.3 – O poder disciplinar a partir da sanção normalizadora	134
3.3.4 – O exame como processo de disciplinamento	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
BIBLIOGRAFIA	150

INTRODUÇÃO

Quando ingressei no curso de Pedagogia, não por opção, mas por não ter a oportunidade de escolher outra profissão, visto que residia no interior, pensava que a educação como discussão teórica e prática não me encantaria. Contudo, no decorrer dos estudos das diversas disciplinas – principalmente das mais teóricas – fui-me envolvendo completamente e percebendo que o debate educacional é importantíssimo para qualquer indivíduo conhecer e entender os processos históricos, filosóficos, políticos, econômicos, sociais e culturais de sua comunidade ou da sociedade que está inserido.

Devido a este esclarecimento de como a sociedade se processa, acabei me apaixonando pela educação de maneira geral e, de forma específica, pela questão curricular. E como já trabalhava na educação no município de Igarapé-Miri/PA há 15 anos – destes, parte em escolas e outra na Secretaria Municipal de Educação – a questão do currículo sempre me chamou atenção, pois muitas discussões são realizadas nas universidades, faculdades, escolas, cursos, palestras, em torno das propostas do que e como ensinar e/ou formar crianças e adolescentes, que conteúdos são mais relevantes, que sujeitos são construídos ou como deverão eles ser formados.

Nesses diálogos o caminho apontado é quase sempre a formação de um indivíduo capaz de fazer sua própria análise de todos os processos que envolvem a construção da sociedade, para que este possa interferir em prol de um crescimento mais justo e igual da sua comunidade. Essa independência intelectual de que os indivíduos necessitam depende de como o currículo é selecionado e trabalhado. Cabe aos professores a responsabilidade de se alcançar tal objetivo. Assim, a formação do professor torna-se alvo de discussão teórica e objeto de políticas e reformas educacionais.

Logo, currículo e formação de professores são discussões de fundamental importância acadêmica, pois através deste debate pensa-se e projeta-se como poderão ser estabelecidos ou implantados nas escolas determinados currículos e cursos de formação de professores que possibilitem este processo de subjetivação do indivíduo.

Ao perceber esta trama, este processo intencional de formação e de organização social, fiquei no início assustado pela manipulação que a sociedade almeja e que busca de todas as formas alcançar sobre a população e posteriormente encantado em descobrir a capacidade inteligível do ser humano de criar, inventar e descobrir meios de

disciplinamento do povo e feliz por perceber, também, que parte desta população procura paralelamente a este processo impor suas ideias, suas verdades à sociedade.

Essas estratégias de subjetivação em torno das verdades se tornaram ainda mais claras a partir das discussões do Filósofo e Historiador Francês Michel Foucault, que fiz no curso de especialização em História e Filosofia da Educação na Universidade Federal do Pará, Campus do Baixo Tocantins, onde discuti no trabalho monográfico as relações de poder e saber em Foucault.

A partir daí foi possível perceber que o poder não é algo concreto que se pega pra si, mas que este transita em toda sociedade onde todos emanam e ao mesmo tempo são submetidos a dispositivos de governamentalidade. Em outras palavras, as verdades não possuem origem, tampouco um começo, pois são criadas de acordo com a conveniência de cada tempo.

Essa minha trajetória profissional e acadêmica serviu de grande motivação pessoal na busca da qualificação, pois, auxiliará profissionalmente na aquisição de maior embasamento teórico, podendo com isso contribuir na formação dos profissionais que fazem parte do quadro educacional da comunidade em que habito, na formulação ou na discussão de uma prática curricular que de fato venha contribuir com os objetivos almejados pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Igarapé-Miri e com a Secretaria Estadual de Educação, nas quais ocupo os cargos na qualidade de técnico em educação.

Dessa forma, optei por estudar a subjetivação do trabalho docente e o poder exercido sobre ele a partir de uma instituição escolar no município de Igarapé-Miri, para uma compreensão mais ampla deste processo, mesmo porque Foucault não direciona seus estudos para instituições de forma específica, isto é, quando discute as relações de poder/saber nas instituições menciona a prisão, o hospital, a escola, o exército etc.

Ao optar por este projeto de pesquisa não tinha a noção dos conflitos que enfrentaria no percurso das habilitações dos créditos disciplinares. Durante este período senti na “pele” o confronto teórico entre os professores, alunos e dos demais membros das linhas de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Essa experiência foi facilitada pela inovação que o Programa implantou no ano de 2010 que consistiu no agrupamento em uma mesma turma mestrandos tanto da área de Currículo e Formação de Professores como também da linha de Políticas Públicas Educacionais. Essa junção proporcionou contato com tendências teóricas consolidadas

como, por exemplo, a dialética, fenomenologia, historicista, marxista, positivista diferente do que iria embasar minha pesquisa, isto é, os estudos foucaultianos.

Nos debates de sala de aula a tendência marxista sobressaía-se como a melhor forma de se fazer pesquisa, principalmente por alguns professores e alunos de políticas públicas, que tinham em suas falas o espírito revolucionário, de amargura, revolta. Com isso, adotavam o discurso de melhores pesquisadores do Programa, pois seus projetos de pesquisas, segundo eles, visavam transformar a realidade, enquanto os outros só se preocupavam em realizar um olhar sobre o objeto.

Nos discursos, os estudos foucaultianos, no caso a minha pesquisa, era a pior de todas, porque, no entendimento equívoco desses interlocutores, Foucault foi o assassino do sujeito. Se este já estava morto pra que fazer pesquisa. Essas arguições foram constantes em determinadas disciplinas, sempre que me reportava aos estudos foucaultianos eu era vitimado por críticas e alguns colegas nas escondidas me chamavam de doido.

Quando descobri, por acaso, que era chamado de doido ri muito, muito mesmo, depois das risadas comecei a refletir e perceber de forma mais clara que Foucault estava certo em estudar a produção do sujeito, como este se constitui através do poder disciplinar e do biopoder. Como estes indivíduos através das metas narrativas, se tornam donos de verdades que não são suas, mas que lhes são inculcadas convertendo-se em instrumentos de disciplinamento e controle.

Conhecer Foucault, mesmo que seja parcialmente, estar inserido na linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores e me tornar integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo (NEPEC) do Instituto de Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), coordenado pelo Professor Doutor Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, possibilitou desprender-me de antigas narrativas consideradas inabaláveis e perceber que cada época produz seus próprios discursos.

A pesar de todas as críticas dirigidas a mim e ao teórico com o qual pretendia fundamentar minha pesquisa, utilizarei como base teórica os estudos foucaultianos, mais precisamente a genealogia, por considerar que esta consegue agrupar tanto a arqueologia quanto a ética. Por si só a genealogia já discute as relações de poder-saber e neste processo acaba indicando como se desenrola o processo histórico de formação do sujeito.

Além disso, não procura estudar a origem, pois segundo Foucault (2007. pg. 17) *“procurar tal origem é tentar reencontrar “o que era imediatamente” o “aquilo mesmo” de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira”*.

Fazer a genealogia, por tanto, não é a busca de uma determinada origem, negligenciando todos os acontecimentos históricos. O genealogista deve ir em busca dos inúmeros acasos, dos começos, ver seu surgimento, não deve recuar no tempo com o objetivo de restabelecer uma história da continuidade, seu papel não é evidenciar que o passado ainda está ativo no presente, dando-lhe vida. A genealogia no estudo da origem está no ponto de articulação do corpo com a história, mostrando que o corpo está completamente marcado de historicidade e esta o arruinando.

A história, genealogicamente dirigida, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas do contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos, essa primeira pátria a qual os metafísicos prometem que nós retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam. (Foucault, 2007. pg. 35)

Foucault (2007) chama provisoriamente a genealogia de acoplagem do conhecimento com os saberes locais, que oportuniza a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste nas manobras atuais. *“nesta atividade, que se pode chamar genealógica, não se trata de modo algum de opor a unidade abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos e classificar o especulativo para lhe opor, em forma de cientificismo, o rigor de um conhecimento sistemático”*. (pg. 171)

Segundo Foucault (2007) não é um empirismo nem um positivismo, no sentido habitual do termo, que permeiam o projeto genealógico. A pesquisa genealógica busca a valorização dos saberes locais, considerados sem continuidade, qualificação, legitimação, contra a depuração, hierarquização, ordenação de um conhecimento verdadeiro em nome de uma ciência dirigida por alguns.

As genealogias não são por tanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mais a anti-ciências. Não que reivindicuem o direito lírico à ignorância ou ao não saber; não que se trate da recusa de saber ou de ativar ou ressaltar os prestígios de uma experiência imediata não ainda captada pelo saber. Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. (pg. 171)

A genealogia dessa forma torna-se um instrumento que liberta da sujeição os saberes históricos. Torna-os, em condições de enfrentar a coerção do discurso unitário, formal e científico. *“A reativação dos saberes locais, contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos intrínsecos de poder, eis o projeto destas genealogias desordenadas e fragmentárias”*. (Foucault, 2007. pg. 172)

Foucault (2005) fala que o que distingue a história das ciências da genealogia dos saberes é que a primeira situa-se no eixo do conhecimento-verdade, isto é, o eixo que vai da estrutura do conhecimento à exigência da verdade. Contrário a essa história, a segunda situa-se no eixo do discurso-poder, ou seja, o eixo da prática discursiva - enfrentamento do poder.

O estudo genealógico da subjetivação busca identificar como se processa as relações dos indivíduos consigo mesmos e com os outros. Procura perceber as formas, as técnicas que esta relação vem assumindo ao longo do processo histórico. O corpus dessas pesquisas para Garcia (2002. pg. 18) *“são as práticas e os exercícios que implicam na problematização moral da conduta dos indivíduos e as práticas e as estratégias através dos quais as pessoas são posicionadas como agentes morais ou em regimes de pessoas particulares”*.

A genealogia é uma análise do presente que utiliza a história para revelar suas contingências e o que nele somos. A pesquisa genealógica desconfigura a essência congelada, permanente, fixa; as leis subjacentes e os objetivos metafísicos. As origens, as verdades que não sofrem mutação, as crenças do progresso e do desenvolvimento são derrubadas, contestadas, destruídas. O objetivo não é explicar e nem aprender lições com o ontem e, nem mostrar o hoje como seu resultado. Ao contrário, a genealogia *“ressalta o arbitrário e a singularidade do presente e daquilo que somos”*. (idem, pg. 18). A pesquisa genealógica preocupa-se com as relações de poder que nos constituem, desconfiando dos discursos universais e totalizantes.

Neste trabalho formulei os seguintes questionamentos: Como os Grupos Escolares cultivaram em seus espaços o processo de subjetivação e o poder disciplinar? Como a biopolítica curricular conformou o processo de subjetivação do trabalho docente? Que dispositivos pedagógicos influenciaram no processo de subjetivação do trabalho docente no Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro (GEPMAC)?

Este estudo tem por finalidade discutir os Grupos Escolares como espaço de subjetivação e cultivo do poder disciplinar; analisar os aspectos característicos expressos na biopolítica instaurada pelo Estado a partir do currículo proposto pelas

reformas educacionais contidas na Constituição Federal de 1946, nos Decretos-Lei nº 8529 e 8530 de janeiro de 1946, na Constituição Federal de 1967 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB) Lei nº 4024/61; identificar os dispositivos pedagógicos conformadores do processo de subjetivação docente.

Busco entender como esse processo de subjetivação vem se constituindo a partir do currículo sobre a formação de professores, proposto pelas reformas educacionais contidas na Constituição Federal de 1946 e 1967, nos Decretos-Leis nº 8529 de janeiro de 1946 referente ao Ensino Primário e nº 8530 também de janeiro de 1946 sobre as Escolas Normais e na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira Lei nº 4024/61, bem como compreender as relações de poder/saber inseridas nesses contextos de mudanças que pretendem conformar nos sujeitos docentes uma nova forma de perceber o conhecimento, as finalidades da educação e com isso os sujeitos que se quer construir e principalmente como por em prática esses objetivos através do discurso pedagógico manifesto no trabalho docente.

Discursos que almejam a produção de uma determinada moralidade e de um sujeito moral. Garcia (2002) considera que a pedagogia é envolvida na construção de um “*domínio moral pedagógico*”, que representa ou busca representar a ordem social e o indivíduo como objetos de problematizações morais. Referente ao sujeito a pedagogia destina-se a constituir o “*sujeito moral pedagógico*”, ou seja, uma representação das relações que os indivíduos que fazem parte do âmbito educacional (alunos, professores, servidores, pais) estabelecem com a moral e consigo mesmos a partir do momento em que se configuram como agentes morais.

A pedagogia ao fornecer uma gramática e práticas que possibilitam aos indivíduos verem-se, narrarem-se, julgarem-se, controlarem-se e autotransformarem-se, está fortemente implicada nas formas de experiência que os indivíduos possam ter de si mesmos, de suas relações com os outros e com o mundo. (Garcia, 2002. pg. 22).

Considerando-se que a linguagem e os discursos são meios que nos possibilitam a dar nomes e significados ao mundo ou o que conhecemos por realidade; ponderando-se ainda, que a linguagem nos presenteia com as categorias de pensamento, com os conceitos e os termos pelos quais, usualmente narramos e explicamos a nós mesmos e o que nos envolve; e que nossa própria moralidade só é acessível por intermédio da linguagem, então, é possível perceber a importância dos discursos pedagógicos para “*além da produção e da veiculação de certas formas de representação do mundo e do fenômeno educativo*” (*idem*, pg. 23).

É também possível considerar suas influências nas práticas na formação de indivíduos e de certos modos de subjetividade, de experiências que esses indivíduos têm de si mesmos, dos outros e do mundo, quando posto em confronto com esses discursos, nos espaços escolares. Dessa forma, a condição humana e os modos de como refletimos, dialogamos e atuamos sobre as questões educacionais, sofrem diretamente interferências disciplinares da pedagogia. Para Garcia (2002) a pedagogia,

Tem efeitos disciplinares sobre os modos como os indivíduos vêm a si próprios e sobre os modos como agem sobre si mesmos, bem como sobre os modos como significam o mundo e as relações sociais e nelas interferem. A pedagogia está implicada na produção e na fabricação de seres humanos exercendo uma forma de governo, aqui entendido como “a conduta da conduta”... Uma maneira de dirigir a conduta dos indivíduos e da população, de modo a atingir fins úteis. Uma relação de forças, mais ou menos refletida e calculada, que atua sobre as possibilidades de ação de um indivíduo ou de grupo de indivíduos, estruturando um campo de ações prováveis ou eventuais, à medida que exerce um tipo de poder que exclui, impede, limita, proíbe, impõe; ou que impeli, incita, induz, estimula, favorece e amplia as possibilidades dos indivíduos serem de um modo ou de outro e de agirem em uma ou outra direção. (pg. 23)

Os discursos e as tecnologias da pedagogia estão diretamente associados no governo da subjetivação. O ser pedagógico torna-se uma função do discurso da pedagogia, pois é em sua maioria constituído, formado e regulado por uma moral introduzida por esse discurso.

O eu, inclusive o nosso eu mais íntimo, não é algo exterior a linguagem, não é algo que preexista ou anterior a linguagem, sendo esta uma instância de expressão daquela. Ao invés disso, pode-se pensar na linguagem como uma condição da existência do nosso eu. Nossa alma ou nossa consciência são constituídas de linguagem. “O eu não é o que existe por trás da linguagem, mas o que existe na linguagem” (Larrosa, 1998: 30). O sujeito é uma função do discurso. É através da linguagem que nossas experiências culturais, sociais, emocionais, políticas podem ser nomeadas, fixadas, aprisionadas e definidas pelas posições e diferenças que os discursos da pedagogia assinalam, mesmo que de modo instável e provisório. (Garcia, 2002. pg. 24)

Assim, quando professores e professoras, alunos e alunas e outros que fazem parte do contexto escolar, falam de suas práticas na escola pronunciam do lugar que ocupam no processo educativo, não falam qualquer coisa. Suas narrativas posicionam-se no centro de uma ordem particular dos saberes e dos discursos, que estabelecem significados a eles próprios e as suas práticas através de uma linguagem inserida em grande parte pelo discurso pedagógico e por outros saberes, significando dessa forma a exclusão, a negação e a desvalorização de outros discursos e saberes.

A pedagogia e seus discursos pedagógicos formam-se a partir de discursos diferenciados. Esses discursos são múltiplos, de vários lugares e posições, como por exemplo, dos docentes, especialistas, gestores, estudantes, servidores, dos

conhecimentos que disputam pela imposição de significados acerca do ambiente escolar, do que é ser educando, educador, do que é ser educado, crítico, ingênuo, consciente, alienado do que é ensinar, aprender. Contudo, os discursos pedagógicos por serem instâncias que geram significados e que controlam o que pode ou não ser dito referente ao educacional e ao pedagógico, seus efeitos não são simplesmente simbólicos.

Esses discursos pedagógicos são práticas, tecnologias, são misturas de poder/saber e de técnicas que possuem efeitos produtivos e práticos sobre os sujeitos a que se dirigem e os objetos de que tratam. Segundo Garcia (2002) suas conseqüências,

Vão além de um tipo de violência simbólica que a sociologia crítica da linguagem e da cultura costuma atribuir aos signos. Os discursos instituem campos de objetos, concorrem nas produções de formas de subjetividade, estabelecem diferenciações, presenças, exclusões, saberes e verdades acerca de como pensar, ser e agir, quando os indivíduos estão investidos de certos papéis sociais e formas de autoridade. Os discursos pedagógicos, como complexos de relações discursivas e meios não-discursivos, como “regimes de verdade”, focos de poder-saber, discursos de disciplina e linguagem, de luz e enunciados, tem efeitos disciplinares sobre os indivíduos, incluindo-os ativamente na fabricação de sua própria experiência no mundo. (pg. 26)

Realizar, portanto, uma história dos processos de subjetivação, é enveredar-se por uma história que não é segundo Garcia (2002, pg. 27) “*uma história do sujeito ou uma história das transformações dessa noção de sujeito em diferentes tempos e lugares, mas é fazer uma história das regras éticas e estéticas que inventaram a possibilidade de existirmos enquanto sujeitos de um certo tipo de estilo*”.

O período de 1940 a 1970 foi escolhido por ser de reformas educacionais que afetaram a dinâmica dos Grupos Escolares em nível nacional e, por conseguinte, no município de Igarapé-Miri, com várias características do ideário republicano e por marcar o término desta prática escolar – os Grupos Escolares – (pelo menos oficialmente) a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Lei nº 5692/71.

Como já mencionamos adotarei a análise de documentos oficiais, como as Constituições Federais, os Decretos e a Lei de diretrizes e Bases da Educação Brasileira citados anteriormente. Os discursos referendados pelos documentos oficiais serão analisados a partir dos estudos foucaultianos mais precisamente da análise do discurso.

O desejo diz: “eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me

deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”. E a instituição responde: “Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, que ele lhe advém”. (FOUCAULT, 2009. pg. 07)

De acordo com Foucault (2009) em qualquer sociedade a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e distribuída a partir de certos procedimentos que conjuram seus poderes e perigos, dominam seus acontecimentos aleatórios, buscando esquivar sua pesada e temível materialidade. Na sociedade moderna os procedimentos de exclusão que tem como um de seus princípios a interdição são evidentes, não podemos dizer tudo, falar de tudo em qualquer situação e que ninguém pode falar de qualquer coisa. *“Temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar”*. (pg. 09)

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto de desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 2009. pg. 10)

Segundo Foucault (2009) outra forma de exclusão na nossa sociedade é a separação ou a rejeição dos discursos. Discursos por exemplo, como os dos loucos que na Idade Média não podiam circular com os demais, suas falas eram consideradas nulas, não eram acolhidas, não possuíam verdades e nem importância, eram impedidos de prestar testemunho, de autenticar um ato ou um contrato. Por conseguinte, poderiam também estar lhes atribuindo poderes, por falarem verdades escondidas, de profetizarem o futuro e de enxergarem o que a sabedoria dos outros não contemplava. De qualquer modo, excluída ou secretamente investida pela razão, no sentido restrito, ela não existia.

Era através de suas palavras que se reconhecia a loucura do louco; elas eram o lugar onde se exercia a separação; mas não eram nunca recolhidas nem escutadas. Jamais, antes do século XVIII, um médico teve a idéia de saber o que era dito (como era dito, por que era dito) nessa palavra que, contudo, fazia a diferença. Todo este imenso discurso do louco retornava ao ruído; a palavra só lhe era dada simbolicamente, no teatro onde ele se apresentava desarmado e reconciliado, visto que representava aí o papel de verdade mascarado. (FOUCAULT, 2009. pg. 11).

Para Foucault (2009) o discurso da loucura hoje em dia não está mais do outro lado da separação, anulado, rejeitado, mas que tem sentido. Contudo, não justifica que não haja mais separação, pois, basta perceber os procedimentos que estão por traz da descoberta desses sentidos e das instituições que permitem profissionais como médicos, psicanalistas etc. escutarem esses discursos e que permite este indivíduo falar ou calar suas palavras;

Basta pensar em tudo isso para supor que a separação, longe de estar apagada, se exerce de outro modo, segundo linhas distintas, por meio de novas instituições e com efeitos que não são de modo algum os mesmos. E mesmo que o papel do médico não fosse se não prestar ouvido a uma palavra enfim livre é sempre na manutenção da cesura que a escuta se exerce. Escuta de um discurso que é investido pelo desejo, e que se crê – para sua maior exaltação ou maior angústia – carregado de terríveis poderes. Se é necessário o silêncio da razão para curar os monstros, basta que o silêncio esteja alerta, e eis que a separação permanece. (2009, pg. 13).

Um terceiro sistema de exclusão do discurso para Foucault (2009) é a oposição do verdadeiro e do falso. Mencionado autor questiona como se poderia comparar a força da verdade com separações como aquelas citadas anteriormente, que são arbitrárias, ou que se organizam ao redor de contingências históricas; que estão em constante deslocamento, *“sustentadas por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem; enfim, que não se exercem sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência”* (pg.14).

Foucault (2009) nos fala que se ficarmos no nível de uma proposição, no interior de um discurso, *“a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta”* (pg.14). Contudo se passamos a perceber de outro ponto de vista, isto é, se procurarmos identificar qual foi à verdadeira razão histórica o tipo de separação que domina nosso desejo de saber, perceberemos um sistema de exclusão histórica, institucionalmente constrangedora. Historicamente instituída, pois segundo Foucault (2009),

Ainda nos poetas gregos do século VI o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele o qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido; era o discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual sua parte; era o discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se passar, mais contribuía para a sua realização, suscitava a adesão dos homens e se tramava assim com o destino. (pg. 15)

Mas, depois de um século, de acordo com Foucault (2009)

A verdade mais elevada já não mais residia no que era o discurso, ou no que ele fazia, mais residia no que ele dizia: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência (pg. 15).

Para o autor essa separação histórica gerou nossa forma de vontade de saber. Contudo, não cessando de se deslocar, pois os grandes descobrimentos científicos podem ser lidos como simples descobertas, mas podem e devem ser lidas como novas formas de vontade de verdade.

Essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 2009. pg. 17)

Foucault acredita que essa vontade de verdade apoiada e distribuída institucionalmente procura pressionar e coagir os outros discursos. Dentre, essas três formas de exclusão que atingem o discurso, a vontade de verdade se sobressai, pois a proibição da palavra e a rejeição do discurso acabam por buscar o caminho da vontade de verdade, caminho este que acaba por modificá-los e fundamentá-los. Assim sendo, a vontade de verdade, reforça-se, tornando-se profunda e difícil de contornar.

Para auxiliar neste enfrentamento fiz um estudo bibliográfico sobre as produções relacionadas ao processo de subjetivação do trabalho docente e, por conseguinte, da formação de professores produzidas nos cursos de Pós-Graduação em Educação existentes nas cinco regiões do país (Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste e Norte), sendo que de cada uma delas, optei por uma Instituição Federal: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Nacional de Brasília (UnB); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal do Pará (UFPA), além dessas instituições, utilizei também como fonte o site institucional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) <http://www.anped.org.br>.

Priorizei neste estudo os autores que trabalharam especificamente com a formação de professores embasados nos fundamentos foucaultianos. A captura de todo esse acervo foi feita através da ferramenta eletrônica internet, por meio da qual adentrei nos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação dessas instituições federais e

baixei os textos a partir dos quais gerei estatísticas de defesas das dissertações e Teses do período (2000 a 2009) estipulado para revisão bibliográfica.

O exame das documentações acessadas em meio digital permitiu verificar, o quanto já foi produzido a respeito da formação de professores, nos cursos de pós-graduação em educação e destes trabalhos quantos se estribaram na referencia teórica de perspectiva foucaultiana.

As tabelas 1 e 2 indicam o quantitativo de dissertações e teses produzidas e defendidas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) distribuídas por ano de produção.

Tabela – 1: Dissertações defendidas na UFRJ

Anos	Dissertações	Anos	Dissertações
2000	03	2005	18
2001	11	2006	12
2002	15	2007	12
2003	26	2008	33
2004	15	2009	32
Total: 182			

Fonte: www.ufrj.br (Programa de Pós-Graduação em Educação).

Tabela – 2: Teses defendidas na UFRJ

Anos	Teses	Anos	Teses
2000	04	2005	09
2001	04	2006	05
2002	08	2007	08
2003	07	2008	06
2004	07	2009	04
Total: 66			

Fonte: www.ufrj.br (Programa de Pós-Graduação em Educação).

Como podemos observar nas tabelas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, foram defendidas 182 dissertações de mestrado e 66 teses, em seu Programa de Pós-Graduação em Educação, no período que estabeleci o recorte temporal. Desses trabalhos 37 dissertações e 07 teses versam sobre a formação de professores, contudo nenhum deles assumiu a perspectiva foucaultiana.

Nas tabelas 3 e 4 indico o número das produções da Universidade Nacional de Brasília (UnB).

Tabela – 3: Dissertações defendidas na UnB

Anos	Dissertações	Anos	Dissertações
2000	00	2005	01
2001	00	2006	27
2002	00	2007	55
2003	00	2008	61
2004	00	2009	68
Total: 212			

Fonte: www.unb.br (Programa de Pós-Graduação em Educação).

Tabela – 4: Teses defendidas na UnB

Anos	Teses	Anos	Teses
2000	00	2005	00
2001	00	2006	00
2002	00	2007	00
2003	00	2008	03
2004	00	2009	09
Total: 12			

Fonte: www.unb.br (Programa de Pós-Graduação em Educação).

Nesta Instituição como indicado nas tabelas encontrei em seu banco de dados, 212 dissertações de mestrado e 12 teses defendidas. Sendo que destas 42 dissertações e 01 tese, dialogam com a formação de professores e nenhuma delas com fundamento teórico-metodológico nos estudos do Filósofo Michel Foucault.

Na Universidade Federal do Pará (UFPA) encontrou-se os seguintes quantitativos como indicam as tabelas 5 e 6:

Tabela – 5: Dissertações defendidas na UFPA

Anos	Dissertações	Anos	Dissertações
2000	00	2005	15
2001	00	2006	12
2002	00	2007	19
2003	00	2008	17
2004	00	2009	17
Total: 80			

Fonte: www.ufpa.br (Programa de Pós-Graduação em Educação).

Tabela – 6: Teses defendidas na UFPA

Anos	Teses	Anos	Teses
2000	00	2005	00
2001	00	2006	00
2002	00	2007	00
2003	00	2008	00
2004	00	2009	00
Total: 00			

Fonte: www.ufpa.br (Programa de Pós-Graduação em Educação).

Na Universidade Federal do Pará, foram defendidos no período indicado 80 trabalhos de dissertações e nenhuma tese, visto que as primeiras serão submetidas a exame de qualificação no Programa de Pós-Graduação em Educação desta instituição a partir do ano de 2010. Dessa forma, 11 dissertações versam sobre a formação de professores e somente 01 delas é defendida com base nos estudos foucaultianos.

Nas tabelas 7 e 8 aglutinei as produções defendidas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Tabela – 7: Dissertações defendidas na UFRN

Anos	Dissertações	Anos	Dissertações
2000	21	2005	79
2001	28	2006	50
2002	38	2007	51
2003	42	2008	56
2004	52	2009	30
Total: 447			

Fonte: www.ufrn.br (Programa de Pós-Graduação em Educação).

Tabela – 8: Teses defendidas na UFRN

Anos	Teses	Anos	Teses
2000	05	2005	06
2001	07	2006	08
2002	05	2007	09
2003	05	2008	21
2004	13	2009	09
Total: 89			

Fonte: www.ufrn.br (Programa de Pós-Graduação em Educação).

Neste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN foram defendidas 447 dissertações de mestrado e 89 teses, sendo que, apenas 11 dissertações discutem a formação de professores e não encontrei ocorrências de teses versando sobre essa temática.

Na tabela 9 arrolei um expressivo número de artigos produzidos na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped):

Tabela – 9: Artigos publicados na ANPED

Anos	Artigos	Anos	Artigos
2000	11	2005	45
2001	17	2006	29
2002	10	2007	31
2003	12	2008	18
2004	22	2009	21
Total: 216			

Fonte: www.anped.br (Grupo de Trabalho Formação de Professores GT8).

Os 216 artigos produzidos na ANPED dialogam a respeito da formação do professor, pois como se pode verificar na tabela, os dados foram retirados do Grupo de Trabalho Formação de Professores GT08, contudo na perspectiva foucaultiana não encontrei incidência de produção.

Nas tabelas 10 e 11 vamos verificar as produções defendidas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

Tabela – 10: Dissertações defendidas na UFRGS

Anos	Dissertações	Anos	Dissertações
2000	01	2005	76
2001	16	2006	62

2002	43	2007	78
2003	38	2008	56
2004	27	2009	60
Total: 456			

Fonte: www.ufrgs.br (Programa de Pós-Graduação em Educação).

Tabela – 11: Teses defendidas na UFRGS

Anos	Teses	Anos	Teses
2000	00	2005	34
2001	07	2006	26
2002	13	2007	45
2003	28	2008	61
2004	11	2009	52
Total: 277			

Fonte: www.ufrgs.br (Programa de Pós-Graduação em Educação).

Nesta Instituição capturei 456 trabalhos de dissertações de mestrado e 277 teses defendidas. Deste montante 24 dissertações e 16 teses, versam sobre a formação de professores, totalizando 40 trabalhos. Na perspectiva foucaultiana temos 04 dissertações e 05 teses, totalizando 09 produções. Contudo, foi nesta Universidade que verifiquei o maior número de trabalhos baseados nos estudos do Filósofo Michel Foucault, discutindo o processo de subjetivação, porém na discussão de outros temas como, por exemplo: escola, educação rural, educação profissional, parâmetros curriculares, direitos das crianças, pedagogia, currículo, inclusão, ensino/aprendizagem. Totalizando 17 dissertações e 16 teses, dando um total de 33 pesquisas referente às teorizações foucaultianas.

Somando todos os trabalhos produzidos nessas instituições, verifiquei que a produção de dissertações, teses e artigos é expressiva, conforme se pode observar na tabela 12 abaixo:

Tabela – 12: Dissertações, Teses e Artigos defendidos nas Instituições pesquisadas

Instituições	Produções de Dissertações.	Produções de Teses.	Produções de artigos.
UFRJ	162	66	*
UnB	212	12	*
UFPA	80	*	*
UFRN	447	89	*
UFRGS	456	277	*
ANPED	*	*	216
Total	1357	444	216

Fonte: Sites das Instituições (Curso de Pós-Graduação em Educação e GT08)

Contudo, restringindo-se a quantidade dessas produções considerando-se a temática formação de professores, este número reduz consideravelmente como pode-se observar na tabela 13:

Tabela – 13: Dissertações, Teses e Artigos referentes à Formação de Professores

Instituições	Produções de Dissertações.	Produções de Teses.	Produções de artigos.
UFRJ	37	07	*
UnB	42	01	*
UFPA	11	*	*
UFRN	11	*	*
UFRGS	24	16	*
ANPED	*	*	216
Total	125	24	216

Fonte: Sites das Instituições (Curso de Pós-Graduação em Educação e GT08)

Referente à produção baseada nos estudos foucaultianos na formação de professores, o número reduz-se ainda mais, como verificado na tabela 14:

Tabela – 14: Dissertações, Teses e Artigos referentes à Formação de Professores na perspectiva foucaultiana

Instituições	Produções de Dissertações.	Produções de Teses.	Produções de artigos.
UFRJ	*	*	*
UnB	*	*	*
UFPA	01	*	*
UFRN	*	*	*
UFRGS	04	05	*
ANPED	*	*	*
Total	05	05	*

Fonte: Sites das Instituições (Curso de Pós-Graduação em Educação e GT08)

Como foi possível observar através das tabelas (de 1 a 14) as produções consubstanciadas em dissertações e teses versando sobre a formação de professores com base nos estudos foucaultianos são raras e têm sua concentração na região sul do país. Como as pesquisas em educação consolidaram-se há duas décadas e os anos de 1990 no Brasil foram marcados pela discussão marxista, as teorizações foucaultianas ainda vociferam diante dos paradigmas teóricos dominantes, mas buscam se instituir nos espaços e nos diálogos constituídos em torno das pesquisas germinadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Examinei também, documentos nos arquivos das instituições públicas do município de Igarapé-Miri, ou seja, Câmara Municipal, Secretaria de Administração, Secretaria de Educação, Arquivo Público Municipal, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Igarapé-Miri, Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Pará e principalmente do Grupo Escolar Manoel Antonio de Castro como: atas de reuniões, livros de assinatura de ponto, planos de ensino, contrato de trabalho, regimento escolar, portarias, decretos, diários de classe, álbuns de fotografias, ofícios, memorandos, projetos, relatórios e outras formas de registros que por ventura tivessem alguma relação com o nosso objeto de investigação.

Nessa minha peregrinação institucional encontrei apenas dois tipos de documentos que nos auxiliaram nesta pesquisa, isto é, Decretos e Termos de Classificação expedidos pela direção do Grupo Escolar assumido como espaço de manifestação do objeto de estudo. Por isso, foi necessário entrevistar ex-professores desse estabelecimento de ensino a fim de verificar como os dispositivos disciplinares eram organizados com o intuito de subjetivar o professor e, por conseguinte, o trabalho docente.

Os resultados da pesquisa foram organizados em três momentos centrais:

O primeiro capítulo: OS GRUPOS ESCOLARES COMO ESPAÇO DE SUBJETIVAÇÃO E CULTIVO DO PODER DISCIPLINAR, versa sobre os Grupos Escolares onde iniciei falando dessas instituições como símbolo da modernidade brasileira idealizado pelos republicanos, abordei em seguida esses estabelecimentos como espaços de subjetivação, onde enfatizei sobre a higienização como processo de subjetivação dos corpos, da educação moral e cívica como instrumento de subjetivação e do método intuitivo como subjetivação da prática docente, optei por essas três discussões por elas evidenciarem com bastante clareza o processo de formação de uma sociedade moderna onde a educação, através das escolas, se torna fundamental para a subjetivação do sujeito moderno, é lúcida a contribuição das demais disciplinas neste processo, contudo, não poderia discuti-las sem deixar o trabalho extenso e cansativo para o leitor.

No segundo capítulo: A BIOPOLÍTICA CURRICULAR E O TRABALHO DOCENTE, discuti a biopolítica curricular como processo de subjetivação do trabalho docente, onde procurei identificar como o governo através das reformas educacionais contidas na Constituição Federal de 1946, nos Decretos-Lei nº 8529 e 8530 de janeiro de 1946, na Constituição Federal de 1967 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira Lei nº 4024/61, organizou através do currículo a tentativa de controle do trabalho docente e como esta categoria de sujeitos reagiu ou se conformou a essas tentativas de controle.

O capítulo três: O PODER DISCIPLINAR NOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS CONFORMADORES DA SUBJETIVAÇÃO DOCENTE NO ESPAÇO DO GEPMAC teve a discussão voltada à análise dos dispositivos pedagógicos conformadores do processo de subjetivação docente. A ênfase recaiu sobre o poder disciplinar a partir dos dispositivos pedagógicos expressos na distribuição do tempo, do poder hierárquico, da norma e do exame, a partir de documentos encontrados

nos arquivos do GEPMAC, quais sejam: Portarias e Termos de Classificação além da fala de três ex-professoras desta instituição, que desenvolveram suas práticas dentro do período definido desta pesquisa, isto é, 1940 a 1970.

E por fim, a partir das análises empreendidas nos capítulos produzi as Considerações Finais, para discutir o alcance das finalidades a elucidação do problema de pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados, as fontes históricas manipuladas e os principais resultados do estudo.

CAPÍTULO - 1

OS GRUPOS ESCOLARES COMO ESPAÇO DE SUBJETIVAÇÃO E CULTIVO DO PODER DISCIPLINAR

“No findar do século XIX, os arautos do liberalismo haviam anunciado a equalização de oportunidades com a promessa de libertação humana que se havia plantado nos trilhos da instrução. Na onda propagandística, os republicanos, reatualizando a plataforma de um regime político que se desejava sólido e progressista, anunciaram nos tempos em devir a concretização de um projeto de escola pública, obrigatória, gratuita, democrática e laica consolidando a política social da burguesia, enquanto levantavam as flâmulas de uma educação que, sob o signo da democracia, teria em si o potencial de corrigir as desigualdades sociais”. (Almeida, 2004, p. 2, in Saviani, 2006.)

A finalidade deste capítulo consiste em discutir os Grupos Escolares como espaço de subjetivação e cultivo do poder disciplinar. Esta produção textual foi norteadada pela seguinte indagação: Como os Grupos Escolares cultivaram em seus espaços o processo de subjetivação e o poder disciplinar? O meio eletrônico foi fundamental para a produção deste conhecimento, pois foi através da internet que consegui a maioria das fontes. Navegando pelos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação de diversas Universidades Estaduais e Federais, capturei dissertações e teses que me ajudaram a refletir e adquirir conhecimentos sobre a implantação dos Grupos Escolares no Brasil pelo governo republicano. Além desses programas utilizei também sites de instituições como Anped, Scielo, Yahoo, Google, Revista Brasileira de Educação que me possibilitou a leitura de diversos artigos e livros.

1.1 – Os Grupos Escolares como símbolo da modernização da sociedade brasileira

Ao contrário do que anunciavam os arautos do liberalismo e do desejo dos republicanos de corrigir as desigualdades sociais através da instrução pública, a educação no Brasil desde sua colonização sempre foi privilégio de poucos e mesmo a partir da proclamação da República em 1889, continuava com esse desiderato. Contudo, esta nova fase política brasileira trouxe consigo desejos de mudanças e reformas a respeito da educação, principalmente no ensino primário.

Saviani (2006) fala que foi a partir da República, mesmo sob o controle das federações¹, que a escola pública passou a ser entendida como tal e a se fazer presente na história da educação brasileira, além de ser assumida pelo poder público no que diz respeito a sua organização, manutenção e difusão do ensino a toda a população.

Este momento exigiu uma nova configuração deste segmento que deveria estar estabelecido por lei e embasado nas ideias de que o desenvolvimento do país só era possível através da escolarização massificada. Entretanto, a atual organização escolar deveria ser reformulada o quanto antes, pois não correspondia à exigência de produção de um homem novo requerido por uma sociedade moderna.

Dessa forma, esse ideário de desenvolvimento fundamentado pelo pensamento liberal expandiu-se por todo o território brasileiro no início do século XX, influenciando diretamente as reformas educacionais estabelecidas nas federações deste novo sistema de governo. Estas reformas idealizavam a reorganização do ensino público primário, sua infra-estrutura, organização administrativa, novas práticas escolares, professores habilitados, agrupamentos de alunos.

Neste contexto reformista, não era compatível com esse ideário de educação a existência das escolas isoladas² que em sua maioria funcionavam em casas de professores, em fazendas, em espaços precários sem condições de atendimento adequado, utilizando-se de método individual de ensino, onde o professor atendia aluno por aluno e do método lancasteriano ou mútuo³ que tinha como característica principal o trabalho de alunos monitores. Diante desta realidade, era necessário reformar o ensino dando-lhe um caráter de modernidade e de brasilidade.

A partir de então, inaugurou-se um novo modelo de ensino primário no país, isto é, os Grupos Escolares que também eram conhecidos como Escolas Graduadas. Esta nova forma de organização da educação primária de acordo com Souza (2006) recebeu influência das organizações escolares instituídas em países considerados modernos como Estados Unidos, Espanha, Portugal, Alemanha, França.

Segundo Gonçalves e Oliveira (2008) o Estado de São Paulo por deter o controle político e econômico, devido ser o principal exportador de café e estabelecer o domínio do Estado brasileiro a partir da política do café com leite, tornou-se a primeira federação a iniciar o processo de implantação e organização desta nova forma de

¹ - Era como os Estados se chamavam no início da República.

² - Escolas com apenas um professor e que ficavam localizadas longe dos centros urbanos.

³ - Método onde o professor utilizava os alunos mais experientes da turma para os auxiliarem nas atividades. Eram chamados de alunos monitores.

educação primária no Brasil. Assim, de acordo com Silva (2010) em 1893 o Estado de São Paulo inaugura o primeiro Grupo Escolar do país, que se converteu em modelo para as outras federações.

De acordo com Saviani (2006) entre as federações a iniciativa mais focada rumo à configuração de um sistema orgânico de educação no início da República foi a da federação paulista que procurou estabelecer elementos de base inerentes à organização dos serviços educacionais no formato de sistema, como por exemplo:

a) Organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava na criação de órgãos centrais e intermediários de formulação de diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas; b) construção ou aquisição de prédios específicos para funcionar como escolas; c) dotação e manutenção nesses prédios de toda a infraestrutura necessária para o adequado funcionamento do ensino; d) instituição de um corpo de agentes, com destaques para os professores, definindo-se as exigências de formação, os critérios de admissão e a especificação das funções a serem desempenhadas; e) definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades e do sistema de ensino em seu conjunto; f) organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo assim, a questão da coordenação dessas atividades também no âmbito das unidades escolares. (p. 18 e 19)

No entendimento formulado por Silva (2010) a implantação dos Grupos Escolares visou à construção de uma sociedade moderna, que exigia reformas educacionais, tanto na estrutura física das escolas como na sua organização de ensino e administrativa. O ambiente físico deveria responder as exigências de higienização, os materiais pedagógicos adaptados aos novos métodos educativos e a organização do ensino ajustada às expectativas de funcionalidade deste novo modelo escolar.

Essas instituições para Silva (2010) surgiram com intuito de atingir uma das finalidades do governo republicano, ou seja, o de reformar o sistema educacional brasileiro, visto que:

Nesse período a sociedade estava passando por diversas transformações sociais, políticas, culturais e educacionais. Assim, o governo tratou de utilizar a educação como meio de transmissão de valores culturais considerados necessários para se atingir as novas perspectivas de vida e de trabalho da época. Com esse objetivo, implantaram estabelecimentos educativos comprometidos com a modernização da sociedade. (p. 92)

De acordo com Santos (2009) a implementação dos Grupos Escolares delimita uma nova etapa da arquitetura urbana devido seu aspecto imponente e belo dotado de

cuidados de higiene. Esses prédios escolares foram criados para firmar a imagem de escola pública, solenemente localizados nas principais vias das cidades.

Os republicanos através da imponência e beleza dessas instituições queriam além do ensino “*demarcar um espaço e uma época, o espaço da escola e o tempo da República. Era necessário evidenciar os sinais da entrada no novo período histórico. Ao contrário das escolas isoladas... os grupos deveriam aparecer e permanecer*” (Santos 2009, p. 79)

Os Grupos Escolares foram criados segundo Santos (2009) em meio a polêmicas e críticas, mas se tornaram ícones da modernidade que procurava se estabelecer e que os republicanos elegeram como símbolo da transformação de uma sociedade arcaica para uma sociedade moderna.

Para Schueler (2010) a história dos Grupos Escolares se confunde com a história do ensino primário no Brasil. Porém, apesar de serem defendidos como modelo ideal, os Grupos Escolares calaram as lutas históricas em prol da expansão do ensino primário e ajudaram a silenciar e apagar as memórias das iniciativas anteriores. Posto que,

A memória da ação republicana em prol da educação escolar foi edificada por cima dos escombros de antigas casas de escolas, de palácios escolares, de debates, leis, reformas, projetos, iniciativas e políticas de institucionalização da escola nos tempos do Império. Para legitimar sua própria intervenção, os primeiros governos republicanos buscaram produzir olhares de indiferença em relação à instrução pública imperial, construindo outras narrativas e leituras sobre o passado, o presente e o futuro. (p. 03)

As escolas do período imperial foram consideradas no final do século XIX de acordo com Schueler (2010) “*sob o regime do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez, e do mofo*”.

Mofadas e superadas estavam idéias e práticas pedagógicas, a má formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso, impróprias, pobres, incompletas, ineficazes. Pretendia-se (re) inventar a nação, inaugurar uma nova era, novos tempos. (FREITAS, 2005, p. 165)

Para Farias Filho e Vidal (2000) os Grupos escolares, construídos e formatados como verdadeiros templos de saber configuravam-se como um conjunto de saberes de projetos político-educativos, evidenciando um novo modelo de educação, o das escolas seriadas. De acordo com os autores essas instituições eram construídas,

A partir de plantas-tipo em função do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Edificados

simetricamente em torno de um pátio central, ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e meninas. À divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para os sexos. Apesar de padronizados em planta os edifícios assumiam características diversas. (p. 25)

Este modelo segundo Sousa (2006) trata-se de uma organização do ensino elementar mais racionalizada e padronizada com o fim de atender um número maior de alunos, ou seja, uma instituição escolar adequada à escolarização em massa e às necessidades de universalizar a educação popular. *“Ao implantá-lo, políticos, intelectuais e educadores... almejavam modernizar a educação e elevar o país ao patamar dos países mais desenvolvidos”*. (p. 35)

Segundo Reis Filho (1981, pg. 119), essas instituições foram instituídas para agrupar em um só estabelecimento de ensino cerca de dez escolas isoladas de acordo com a proximidade que ficava entorno de dois quilômetros para os alunos e um quilômetro para as alunas. Esse agrupamento era realizado de acordo com os critérios estabelecidos pelo Conselho Superior de cada federação. Neste novo modelo de escola havia um diretor, vários professores, isto é, de acordo com o número de classes, professores auxiliares, faxineiros, porteiros.

Essa formatação moderna para Gonçalves e Oliveira (2008) significou uma reorganização administrativa e pedagógica das escolas primárias, com um melhor aproveitamento do tempo e do espaço, a partir da reunião em um mesmo local as antigas escolas isoladas, da substituição das classes de alunos com diferentes níveis de aprendizagem pela seriação que corresponde ao ano civil, regido por um mesmo professor e sob a direção de um único diretor.

Na estrutura anterior as escolas primárias, então chamadas de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. Essas escolas isoladas uma vez reunidas deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares. (SAVIANI, 2004. p. 24)

Silva (2010) enfatiza através de Moreira (1997) a preocupação que o governo tinha com a construção e com o local dos prédios escolares. O planejamento era criterioso e submetido à avaliação do Conselho de Instrução Pública das federações, refletindo os ideais políticos dos governos de formar o homem cívico e cidadão para uma sociedade moderna. Visto que,

Eram vários os modelos de escolarização que vigoravam em meio ao século XIX, quase sempre funcionando em lugares improvisados, pequenos, salubres e anti-higiênicos. Com o progresso do país e com a valorização

educacional, a escola em residências passa a ser criticada pelo novo ideário educacional. Dessa forma os grupos escolares começam a ser construídos trazendo varias novidades educativas, dentre elas, a implantação das escolas seriadas, agrupando alunos de acordo com a idade e níveis de aprendizagem. Com a construção dessas instituições, o governo explicitava claramente sua intenção de mostrar o antes e o depois do governo republicano, no que concerne ao setor educativo. (SILVA, 2010 p. 90)

As disciplinas ofertadas inicialmente nos Grupos Escolares foram Português, Aritmética, História, Geografia, Educação Física, Educação Moral e Cívica e Economia Doméstica. De acordo com a autora as disciplinas Educação Moral e Cívica e Economia doméstica⁴, buscavam a civilização da sociedade, para a manutenção da ordem e do progresso da nação, por acreditarem que se “*as crianças tivessem acesso a essa educação cresceriam consciente de suas ações enquanto cidadãos republicanos*”. (SILVA 2010, p. 93)

As disciplinas procuravam disseminar os ideais republicanos, concebendo a educação a responsabilidade pela organização do país, “*formando, moldando, lapidando e repassando valores aos indivíduos. Esse programa de ensino empregado na escola graduada esperava alterar por meio da uniformidade, padrões antes existentes na sociedade e atingir a homogeneidade no ensino brasileiro*”. (SILVA, 2010. p. 94)

A mudança no ensino também refletiu no trabalho docente, começando pela formação profissional de todos aqueles que lecionavam ou pretendiam atuar no magistério nos Grupos Escolares. Para Silva (2010) a prática do professor no cotidiano escolar mudou com o manuseio de novos instrumentos de trabalho como os diários de classe, as fichas pedagógicas, planos de aula, relatórios, e principalmente com a incorporação de uma nova metodologia embasada no método intuitivo de ensino.

O ensino agora não mais privilegiava na sua prática aulas meramente expositivas, com métodos mnemônicos, decorativos. A legislação indicava que o professor deveria procurar despertar o interesse do aluno com aulas criativas, desenvolver explicações envolventes, perguntas instigantes que proporcionassem a participação dos educandos, e diversas outras atividades como dança, canto, dramatizações e passeios. (SILVA, 2010. p. 95)

Os ideários da república segundo Santos (2009) enfatizaram a infância como futuro do país. Os objetivos da instrução escolar atribuídas aos Grupos Escolares indicavam um futuro fértil para o Brasil, contudo era necessário aumentar o número de

⁴ - Os republicanos acreditavam que a partir do ensino das atividades domésticas as famílias brasileiras, ou melhor, as mulheres brasileiras aprenderiam valores e atividades que contribuiriam com a moralidade e com a modernização do país.

instituições de ensino para que a modernização brasileira fosse concretizada o mais rápido possível.

Dessa forma, as escolas eram projetadas e planejadas antes de serem construídas e com elas direcionadas ou instituídas finalidades, que muitas das vezes ultrapassavam os objetivos de ensinar e aprender. Ensinar ia além de preparar os alunos para ler, escrever e calcular, a escola também possuía como objetivo civilizar a sociedade brasileira a partir da moral e do patriotismo.

Os grupos escolares com seus prédios monumentais que eclodiam nas ruas e praças centrais das principais cidades do estado faziam parte dessa conjuntura. Eram instituições nas quais a pátria deveria ser cultuada e idolatrada. Neste ensejo, as professoras das referidas instituições eram convocadas como as musas ou sacerdotisas que atuavam nos famigerados templos da sabedoria. Elas eram responsáveis por propiciar, por despertar no aluno o amor patriótico, o sentimento nacionalista. A escola era um dos caminhos para preparar os futuros soldados da nação. (SANTOS, 2009. p. 70)

Segundo Farias Filho (1998) entre todas as reformas que a instrução primária sofreu com o intuito de atingir as camadas mais pobres da população brasileira até este momento, esta para o autor tenha sido a mais importante. *“Será esta mudança de lugar, físico e simbólico, que permitira a construção de uma primeira cultura escolar entre nós e, no interior desta, uma discussão específica sobre o conhecimento escolarizado”*. (p. 04)

O grupo escolar inaugura uma nova concepção de escola presente até hoje. (...) carregam consigo traços das mudanças políticas ocorridas numa determinada época em que a Monarquia “cedia” espaço a República que inicialmente, foi um sistema pouco popular, implantado e mantido por uma elite. A necessidade de popularizar a república, o processo de urbanização e industrialização nacional, em especial nos estados de São Paulo e Minas Gerais, que obtiveram grande destaque na primeira república, graças à oligarquia do café-com-leite, são essenciais se quisermos compreender a importância e a função das instituições escolares implantadas no período. (PINTO, 2010. p. 7)

1.2 – Os Grupos Escolares como espaço de subjetivação

De acordo com Saviani (2006) com a proclamação da República em 1889 a organização do ensino deveria ser realizada pelo governo central, contudo não foi o que aconteceu. Como o novo sistema de governo era o republicano federativo, isto é, um regime político descentralizado o ensino também deveria continuar descentralizado.

A implantação dos Grupos Escolares no Brasil ocorreu de forma diferenciada nas federações. Cada federação se tornou responsável pela disseminação dessa nova

política de instrução popular, criando seu próprio modo de regulamentar esse novo espaço escolar aos seus interesses locais sem esquecer-se de propagar e de procurar efetivar o ideário republicano. Logo, os Grupos Escolares se tornarão espaços de subjetivação diferenciada, posto que permeados pelas formas de organização política, social e cultural de cada unidade federada.

A federação que deu início a este novo processo de produção do sujeito republicano, portanto, um novo homem e uma nova mulher, com características do mundo moderno, ou seja, trabalhador, higiênico, moral, patriótico foi à paulista⁵, devido sua hegemonia econômica e também política, através da prática da política dos governadores, inicia uma ampla reforma em seu sistema de ensino herdado do período anterior – o Império.

A partir de então, tornou-se recorrente a construção de prédios próprios para abrigarem os Grupos Escolares que trouxeram consigo uma nova forma de organização do ensino tanto na área pedagógica como na administrativa com o intuito de produzir uma nova subjetivação nos alunos, nos professores, diretores, servidores, pais e ou responsáveis das crianças e jovens que participariam desse espaço de instrução pública.

Segundo Souza (2006) foi atribuído à instrução da população a função de formar o cidadão republicano, consolidar essa nova forma de governo e promover o desenvolvimento social e econômico brasileiro. Apoiado por esses objetivos o sistema escolar paulista enfatizou a formação dos professores e a reforma dos processos de ensino. Esta nova fase da instrução paulista iniciou-se pela Escola Normal⁶, especialmente pela criação da Escola-Modelo, que se estabeleceu como o centro da reforma.

Esta nova instituição de ensino destinava-se à formação prática dos futuros professores da Escola Normal, funcionando como ambiente de experimentos técnicos relacionados ao ensino, no qual atuou “*como centro de irradiação dos novos métodos de ensino – o método intuitivo ou lições de coisas – e, ainda como referência da organização da escola primária*”. (Souza, 2006, p. 114)

Referente às instituições escolares a implantação dos Grupos Escolares foi considerada o ponto inicial da modernização da educação do Estado de São Paulo. Estes implementados a partir de 1893 adotaram todas as características de ensino das escolas-modelos. De acordo com Souza (2006),

⁵ - Saviani, 2006.

⁶ - Escola de formação de professores do ensino primários

Os grupos escolares reuniam todas as características da escola graduada, que fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando na constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo, a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe um professor. (p. 114)

A escola graduada reuniu, sistematizou e potencializou todos esses elementos gerando novos instrumentos de racionalização na administração e na prática pedagógica, atrelando-os aos processos de renovação do ensino através do método intuitivo e principalmente aos ideais liberais de educação, além de adequarem-se as finalidades da racionalidade social inerentes ao desenvolvimento da sociedade capitalista, principalmente as questões de urbanização e industrialização. Em todos os lugares de implantação deste modelo de escola primária, esta carregou consigo a simbologia da modernização da instrução pública ligada sempre às pretensões de desenvolvimento social e econômico.

Para Souza (2006) a racionalidade curricular ofertou as possibilidades devidas para que a organização dos alunos por nível de conhecimento, a seriação e o ensino simultâneo funcionassem como previsto. Assim, a escola graduada pressupunha a organização metódica e sistemática do conhecimento que deveria ser transmitido na escola primária. *“O estabelecimento de um programa uniforme e de exames padronizados converteu as primeiras aprendizagens e outros saberes em matérias de ensino, e a lógica dos conteúdos passou a presidir a organização da escola”.* (p. 116)

Em conseqüência desse novo quadro surgiu a necessidade de ordenação do tempo escolar. A seriação tornou-se a forma de estrutura escolar, a distribuição dos conteúdos em unidades cíclicas⁷, a classificação dos alunos e os horários contribuíram para uma organização das práticas desenvolvidas diariamente nestes estabelecimentos de ensino, além da *“fragmentação das matérias e sua conversão em lições, pontos, aulas, exercícios etc.”.* (Souza, 2006. p. 117)

Os Grupos Escolares passam a ter grande influência na profissionalização do magistério primário, principalmente na produção da subjetividade docente. Pois, a partir de então, vários professores são reunidos em uma mesma instituição sob a direção de um diretor, a escola ganhou prestígio na sociedade e conseqüentemente os professores.

⁷ - conteúdos em unidades sequenciais do mais simples para o mais complexo.

De caráter urbano os Grupos Escolares ofertavam melhores condições de trabalho, possibilitavam a troca de experiências e fortaleciam sua identidade institucional.

Souza (2006) constatou em seus estudos que o ensino desenvolvido nesses estabelecimentos era de quatro anos que contemplavam um conjunto de matérias que atendiam ou pretendiam atender uma educação integral, ou seja, a educação física, intelectual e moral. Segundo a autora, dos alunos esperava-se subordinação a uma:

Rígida disciplina, observada no bom comportamento verificado pela assiduidade, frequência, pontualidade, asseio, ordem, obediência, cumprimento dos deveres. A cadência do tempo escolar passou a ser regradada pelo calendário estabelecendo-se o ano letivo e o horário escolar. O amálgama de todos esses elementos era sedimentado por meio de práticas ritualizadas e simbólicas, entre elas os exames finais, as celebrações cívicas, as festas de encerramento do ano letivo e as exposições escolares. (p. 117)

Educar para os republicanos paulistas significava muito mais que simplesmente instruir constituía um comprometimento com a formação integral do aluno que ia muito além da simples transmissão do conhecimento, mas a formação do caráter através da *“disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes moraes e valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade”*. (p.117)

Para atender a esses objetivos implementou-se um programa abrangente no qual continha: *“leitura, linguagem escrita, caligrafia, aritmética, geografia, ciências físicas e naturais, noções de higiene, instrução cívica e moral, ginástica e exercícios militares, música, desenho, geometria e trabalhos manuais”*. (idem)

Através deste programa tanto a federação paulista quanto as outras unidades federadas como mineira, paraense, paranaense, fluminense, mato-grossense, catarinense, sergipana dentre outras que seguiram o modelo paulista de ensino, passaram a produzir – ou pelo menos pretendiam – o sujeito moderno. Esta produção se evidenciava claramente nos discursos e práticas quando analisamos a questão da higiene, da instrução cívica e moral e do método intuitivo ou lições de coisas – que tinha como um de seus objetivos, despertar no aluno o interesse pela inventividade a criação de novas tecnologias para a indústria e o amor pelo trabalho.

1.2.1 – A higienização como processo de subjetivação dos corpos

Com a consolidação e legitimação dos conhecimentos médicos no ocidente, a medicina passa a ocupar-se da vida social, isto é, passa a descrever o social como objeto

de seu estudo, possibilitando assim a expansão deste saber. Dessa forma, a higiene torna-se um segmento da medicina que irá problematizar os objetos sociais e ao mesmo tempo propor soluções aos impasses identificados. A higiene, por tanto, segundo Gondra (2010) transformou-se num ramo da medicina que se preocupa com o social.

Procurando absorver o que se passava na Europa, no Brasil a medicina também encampou em suas discussões os problemas sociais principalmente aqueles ligados a formação das novas gerações através da educação escolarizada. A partir do discurso legitimado favorável a razão médica contra os demais discursos, estabeleceu-se de acordo com Gondra (2010) uma espécie de combate atuando em duas linhas uma interna e outra externa.

Na primeira (interna) eram identificados como inimigos os adeptos da homeopatia, da helvética e da medicina dita oriental. Na segunda localizavam-se aqueles que eram chamados de curandeiros, benzedeiros, bruxos, mágicos, indígenas, escravos e curiosos. (p. 521)

Segundo o autor, neste combate foram criadas duas armas: a constituição de uma sociedade científica que agregasse todos aqueles que exerciam legal e oficialmente a medicina, onde fundou-se no dia 28 de maio de 1829 no Rio de Janeiro a Sociedade Médica que tinha como finalidade tratar dos interesses médico-sociais e do ensino da medicina com o apadrinhamento do governo brasileiro. A segunda arma constituiu-se na formação do profissional da medicina. Os futuros médicos seriam submetidos, a partir de então, a formação mais rigorosa.

A sociedade médica desenvolveu um complexo projeto de formação com o intuito de manter “o *controle exclusivo sobre os processos de formação, seleção, organização e fiscalização da medicina, funcionando como uma eficaz estratégia para garantir o monopólio sobre a arte de curar*”. (GONDRA 2010, p. 522). Essas medidas contribuíram para que os centros de formação ficassem conhecidos como local de conhecimento específico da medicina, onde a formação era exigência fundamental para o exercício médico.

A formação como afirma Gondra (2010):

Engloba os mais distintos e possíveis objetos para o estudo. Essa disposição pode ser definida como um projeto de prevenção contra a doença antes mesmo que ela eclodisse, o que implicaria tanto a existência de um saber médico sobre a cidade e sua população, quanto à presença do médico como uma autoridade que intervém na vida social, decidindo, planejando e executando medidas ao mesmo tempo médicas e políticas. (p. 524)

Verifica-se, portanto, que os médicos passam a ser conhecidos também como cientistas sociais, procurando incorporar outros saberes como a estatística, geografia,

história, demografia, topografia, tornando-se dessa forma arquitetos do urbano. A educação neste contexto converteu-se em peça fundamental para os higienistas, pois, para formar crianças e jovens de acordo com a visão republicana de homem moderno era necessário intervir não somente no espaço da escola, mas também no espaço particular das residências. Pais e professores se tornarão alvos das receitas médicas higienistas referente à educação.

A ignorância é, pois, o argumento fabricado e mobilizado de modo a fornecer legitimidade para as intervenções na esfera educacional, realizadas em nome e em favor da ordem médica que interferirá nas representações acerca da infância, da família, da casa, da escola e dos mestres. Os primeiros descritos como incapazes e os últimos, como inadequados. Ambos precisariam ser reinventados em nome de um futuro anunciado pela medicina e para o qual contribui e trabalha de modo decisivo. (GONDRA, 2010. p. 526)

A análise de Gondra (2010) indica que nesse futuro almejado pela medicina a ordem reinaria, os excessos seriam eliminados e a essência do laço social se reencontraria. A medicina como conhecimento e prática instituiu-se como alicerce dessa nova ordem. Ao apresentar-se como produtora dessa sociedade a medicina difundia seu saber, uma verdade que embasava a ação de todos, tanto do governo quanto da população.

Para Gondra (2010) a educação escolar era compreendida na ordem médica como:

Uma grade que defende tanto a necessidade de escolas como um modo moderno ou iluminista de instalação desse modelo de formação de homens e mulheres. Necessidade, por sua vez, produzida pelo discurso identificador da barbárie, desordem, dispersão e degeneração dos homens e da sociedade como inimigos de um novo mundo que se desejava instaurar, fundado na razão em novas formas de produção e de trabalho, isto é, um mundo concebido e desejado pelos Estados burgueses. (p. 527)

Dessa forma, educar nesse novo modelo exigia uma nova configuração da organização escolar, que facilitasse o estabelecimento de uma formação longa, onde os indivíduos fossem subjetivados pela e para as práticas instituídas pela ilustração e útil a essa nova ordem social. A higiene irá fornecer um modelo diferente de organização escolar e proporcionará a retirada do monopólio da educação do ambiente privado e religioso que até então vinham formando as novas gerações.

Os argumentos que sustentavam essa retirada segundo Gondra (2010) são os problemas com a localização dos prédios escolares, a necessidade de prédios próprios e apropriados ao funcionamento das escolas, da matrícula dos alunos, da carga horária e do conhecimento escolar, “*da alimentação, do sono, do banho, das roupas, do recreio,*

da ginástica, das percepções, da inteligência, da moral e, inclusive das excreções corporais”. (p. 527)

A decisão de instalar escolas encontra-se visceralmente ligada as condições físicas do lugar em que deveria funcionar, isto é, as condições topográficas, climáticas, sanitárias, atmosféricas, de ventilação, de iluminação, de salubridade, das águas e das proximidades ou não das aglomerações urbanas. Afastar-se desse quadro descrito e representado como negativo e insalubre constituía-se, pois, um critério para dispor sobre a localização das escolas obedecendo, assim, as leis de uma natureza saudável e produtora de saúde. Tal afastamento era visto como uma estratégia de produção de uma escola e de formação de indivíduos afinados com a pedagogia da natureza, recurso que no limite, possibilitaria um redesenho do urbano e do humano. (GONDRA, 2010. p. 528)

Gondra (2010) cita a visão do Doutor Luiz Correa de Azevedo, que descreve as cidades como: mal planejada, mal arquitetada, sem ventilação, úmida, quente, fedida, insalubre, e defeituosa referente ao serviço de higiene pública, como por exemplo, a polícia médica e a educação higiênica. *“Com isso, define e defende a necessidade de reordenamento higiênico do espaço urbano e de suas edificações e também do espaço escolar”*. (p. 530)

A educação para o Doutor Azevedo bem direcionada ajudaria mães e filhos saírem dos incômodos de uma vida antitropical. *“Uma sólida e adequada instrução daria a todos, aquela segurança de si, aquela grave vontade de reclamar o que é para o bem de todos e todas as regras higiênicas e sociais que tornavam o homem um ente superior”*. (p.531)

Segundo Gondra (2010) na ordem médica higienista também encontra-se a questão do corpo, ou seja, os exercícios, os movimentos a ginástica. Essa questão ocupa lugar de privilégio entre os higienistas quando se trata da educação escolar. É uma exigência estabelecida na produção dos colégios, alunos, alunas, professores e professoras higienizados.

A educação não seria eficaz e plena caso não abrigasse a dimensão corporal em sintonia com os cânones da higiene, de modo a se conquistar um corpo forte e saudável. Educação que, concebida nesses termos, promovia a crença de sua irredutibilidade ao físico, ao moral ou ao intelectual. Para tanto, antecipar e sofisticar as modalidades de higienização corporal pode ser considerada como uma estratégia para manter atualizado e necessário o próprio saber médico-higiênico, o qual, como se disse, pretendia-se colonizador, invadindo, ocupando e conquistando novos territórios, inclusive o interior da família e da escola. (GONDRA, 2010. p. 537)

De acordo com Ozelin (2006) em 1918 foi criado o Instituto de Higiene⁸ que teve papel importante na elaboração da política sanitária, com o objetivo de centralizar as ações ligadas à saúde pública de São Paulo. Esta política foi sustentada pelas idéias de prevenção das doenças e manutenção da saúde, objetivando formar uma consciência sanitária, constituindo a educação sanitária como fundamental para incutir nas massas, principalmente nas crianças os costumes considerados saudáveis.

Um dos objetivos do Instituto, segundo a autora, era se tornar uma escola de higiene e saúde pública, alicerçada por concepções de saúde e de novas práticas, onde a formação de agentes e a divulgação da educação sanitária ganhariam grande importância.

Segundo Ozelin (2006) o Instituto de Higiene foi fundamental na elaboração de estratégias cujo objetivo era propagar nas instituições escolares hábitos de higiene, através da formação dos professores que atuavam na escola primária, de profissionais da saúde pública e da confecção de impressos destinados a crianças e professores do ensino primário. Assim, a partir de 1921, as propostas de formação das normalistas passou a orientar o trabalho do Instituto de Higiene.

Tal instrução abrangia assuntos referentes à higiene pessoal, da casa e os aspectos diretamente ligados a higiene escolar e era baseada em uma orientação prática predominando as demonstrações, preleções e exercícios práticos de Higiene Escolar e Higiene Infantil. O objetivo dos exercícios práticos era demonstrar como proceder à inspeção diária das crianças, pesá-las e medir sua força mensalmente além de orientar as futuras professoras a respeito do que ensinar aos seus alunos sobre higiene. (OZELIN, 2006. p. 06)

Para Ozelin (2006) o destino principal das estratégias da educação sanitária eram crianças e jovens considerados matérias prima modelável, onde se procurava por intermédio delas habituar as famílias a um padrão de vida moderno, imbricado em práticas consideradas desejáveis de limpeza pessoal, do lar, da alimentação e dos filhos.

Na concepção do Instituto de Higiene os professores do ensino primário eram percebidos como aliados importantes na propagação dos conteúdos e noções de higiene, no qual eram oferecidos a estes profissionais vários cursos. A escolha dos professores se justifica pela ausência de profissionais da saúde como enfermeiros que pudessem suprir essa necessidade. Contudo, a formação pedagógica dos professores era considerada uma vantagem desses profissionais.

Segundo a autora foi ofertado aos diretores e professores dos Grupos Escolares do interior e do litoral paulista cursos de higiene elementar no Instituto Butantã, visando

⁸ - Instituição que procurava disseminar as normas de higiene através da educação.

formar esses profissionais para divulgar no âmbito escolar e fora dele, conhecimentos sobre a higiene pública elementar, principalmente na zona rural e para auxiliar o Estado na campanha sanitária de saneamento do interior. Para Ozelin (2006) essa iniciativa de formação dos diretores e professores mostra a *“importância que as questões relativas à higiene e a saúde pública vão assumindo no projeto educacional brasileiro no início do século XX, deixando clara a concepção de educação sanitária como um meio muito eficiente de regeneração física, intelectual e moral da população”*. (p. 6)

Eliminar as atitudes viciosas e inculcar hábitos salutarres, desde a mais tenra idade. Criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Modelar, enfim, a natureza infantil, pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias. Eis as tarefas de que se deveria incumbir à escola primária no bojo da reforma que redefiniu o eixo da política sanitária paulista na década de 20. (ROCHA, 2003 apud OZELIN, 2006. p. 6)

As investigações de Ozelin (2006) evidenciaram que no início do século XX a escola foi vista como um lócus importante de disseminação dos novos conceitos e práticas sobre higiene que deveriam ser absorvidas pelas crianças e em seguida por seus familiares. A partir da representação da infância na época, isto é, da idéia de plasticidade e maleabilidade, *“entendia-se que todo esforço educativo deveria privilegiar a infância, enquanto que a instrução para a fase adulta era concebida como sendo apenas uma possibilidade de reforçar alguns hábitos”*. (p. 8)

O ensino da higiene, segundo a autora, era baseado nas idéias do ensino ativo, que utilizava as contribuições da psicologia para organizar o ensino e formar os professores. Buscava atribuir à pedagogia o caráter científico. A psicologia era percebida como a ciência que poderia ensinar sobre a natureza da criança, e por meio desta, descobrir as melhores maneiras de ensinar, para que se evitassem os maus hábitos e principalmente inculcar-lhe os bons, na busca da formação da consciência sanitária.

Segundo Ozelin (2006) é com base nesses ideais que o Doutor Almeida Junior organiza um programa para a prática da higiene na escola primária que se iniciaria pelas atitudes e comportamentos, finalizando na cognição. Um programa sistematizado que indicaria o caminho que a criança deveria seguir para adquirir os hábitos higiênicos: a imitação, a obediência, o amor próprio e o raciocínio.

Para os últimos anos do ensino primário foi reservado o ensino pormenorizado, o professor deveria permanecer atento á necessidade de clareza, objetividade e repetição de suas explicações, além de tornar o ensino prático e interessante para os alunos por meio da utilização de cartazes, desenhos, objetos.

As sugestões higiênicas presentes na escola e o exemplo do professor não bastariam para incutir nas crianças os preceitos modelares de higienização, seriam necessárias intervenções em seu cotidiano escolar que lhes possibilitassem vivenciar dia-a-dia os hábitos de higiene. O aprendizado por meio dessas práticas não ficaria somente no âmbito escolar, mas visava atingir as crianças e suas famílias que, nas representações daqueles que elaboravam tais modelos educacionais, viviam de maneira não civilizada e precisavam, portanto, da educação sanitária para passarem a viver civilizadamente. Tais práticas consistiam na revista dos alunos; por parte do professor, das condutas contrárias aos preceitos higiênicos; as mensurações de peso, altura e força física; e indagações sobre a vida doméstica do aluno. (OZELIN, 2006. p. 8)

Através de sua concepção de ensino da higiene segundo a autora o Dr. Almeida Junior recomendava impressões para a divulgação das instruções higiênicas. Impressos, *“coloridos, interessantes, ilustrados, trabalhando as questões numa linguagem simples, livros e cartilhas duplicariam a eficiência do ensino, acompanhando a criança em todas as horas, insinuando as regras de bem viver no meio familiar”* (ROCHA, 2003. Apud OZELIN, 2006. p. 8). Era recomendada para os iniciantes uma cartilha de higiene e para os alunos maiores indicava-se um livro mais completo, porém atraente.

Os estudos de Vago (1999), por sua vez, demonstram que a partir da racionalidade científica e sintonizada com ideários racistas e higienistas que impregnavam o país, a escola passou a ser pensada como instituição que seria capaz de introjetar nas crianças modos tidos como superiores, fazendo com que estas passassem a assumir condutas diferentes daquelas que já conheciam e colocavam em prática no seu dia-a-dia. A partir de então, os corpos infantis tornam-se alvos das investidas da escola, tornando-se referência das práticas educativas: subjetivá-lo ou resubjetivá-lo, a partir da racionalidade, tornou-se a atribuição da escola. *“Isso pressupõe um movimento que combinava a destruição dos hábitos e das maneiras culturalmente aprendidas pelas crianças e a imposição de condutas e práticas corporais autorizadas pelas representações estéticas vigentes”*. (VAGO, 1999. p. 5)

Segundo Vago (1999) os corpos dos alunos seriam vistos e adquiridos como base de inculcação dos ideários considerados fundamentais para a formação do cidadão republicano, visando estabelecer um processo de subjetivação dos corpos das crianças, principalmente aquelas vindas de famílias pobres.

À escola seria possível apoderar-se deles, mantê-los sob domínio para, então, corrigi-los e moldá-los, segundo juízos estéticos estranhos às experiências singulares das crianças, mas consideradas de antemão como superiores e imprescindíveis, especialmente em uma cidade que se queria sintonizada com a idéia de progresso, de civilização. Ainda que toscos, tortos, disformes, deselegantes, esses corpos eram considerados colonizáveis: à escola caberia cultivá-los para neles plantar hábitos e condutas que os fizessem limpos,

saudáveis, ordeiros, robustos – atributos de uma miragem estética. (VAGO, 1999, p. 6)

Ainda conforme Vago (1999), esta representação sobre a massa pobre como sendo uma população de maus hábitos, fraca e raquítica, tornou-se uma estratégia na criação dos Grupos Escolares, que realizariam uma limpeza nos corpos das crianças, que dos maus costumes seriam resgatados e transformados em corpos saudáveis, cheio de beleza e robustos. Segundo o autor práticas que constituíram os corpos infantis puderam ser percebidas nas arquiteturas dos edifícios escolares, na organização e na ocupação dos espaços, na distribuição dos horários, nos programas de ensino, na obsessão pela higiene, na fiscalização médica, nas festas e ritos, dentre outros e ainda nos muitos cuidados a eles dedicados pelos diretores e professores nas práticas educativas.

Assim, preparar o lugar; desinfetar, limpar e inspecionar os corpos das crianças considerados regeneráveis; renegar os corpos de outras, tidas por incapacitadas; impor hábitos higiênicos; disciplinar os bárbaros; estabelecer códigos de controle e punição; refinar sensibilidades, lapidando sentimentos, arrancando vícios, implantando civilidade, afinando a voz, ensinando o gosto, educando as mãos – são dispositivos que, em conjunto, revelam práticas, escolares de constituição dos corpos das crianças. (p. 7)

Neste contexto a Educação Física foi produzida como um dispositivo disciplinar para esta pretensão higiênica, segundo Vago (1999). Sua oferta nas escolas primárias fundamentou-se, entre outras razões, na crença em que, sua prática poderia modelar os corpos dos alunos de acordo com as normas da higiene que até então, eram considerados doentes, fracos, raquíticos, modelando-os em corpos saudáveis, belos e fortes. Eram os próprios professores e/ou professoras do ensino primário que tinham a incumbência de por em prática as aulas de Educação Física para suas turmas, no qual evidencia que a responsabilidade por essa disciplina era dos próprios profissionais envolvidos e inseridos no âmbito escolar.

Contudo, Vago (1999) informa que houve a preocupação de não deixar que este ensino se tornasse secundário e para que isso não acontecesse foi estabelecido método e uniformidade para a disciplina e nomeados professores específicos para desempenhar tal função. Sua consolidação como disciplina nessas primeiras décadas do século XX, foi guiada pela idéia de correção e constituição dos corpos infantis.

Segundo Nunes (s/d) nas décadas de dez, vinte e trinta do século vinte, dentro das escolas municipais do Rio de Janeiro, existiam os pelotões de saúde, compostos pelos alunos mais dedicados de algumas turmas que mantinham em vigília o estado de

limpeza do corpo, das vestes e dos costumes dos colegas. Os membros desses pelotões eram identificados na escola, por uma cruz vermelha presa no braço.

O pelotão da saúde utilizava uma ficha que determinava tarefas higiênicas a serem cumpridas pelos alunos diariamente. O objetivo era inculcar nos alunos determinadas normas do uso do corpo e de comportamentos em determinados ambientes sendo eles públicos ou privados. A ficha era guardada pela professora e mensalmente era verificada pela diretora, pelo inspetor e pelo médico de cada distrito. Era recomendado que o aluno, falando sempre a verdade examinasse e assinalasse o quesito cumprido dentre os seguintes:

1º - Lavei as mãos e o rosto ao acordar; 2º - Tomei banho com água e sabão; 3º - Penteei o cabelo e limpei as unhas; 4º - Escovei os dentes; 5º - Fiz ginástica ao ar livre; 6º - Fiz uma evacuação intestinal, lavando depois as mãos com água e sabão; 7º - Brinqueei mais de meia hora ao ar livre; 8º - Tomei um copo de leite; 9º - Bebi mais de três copos de água; 10º - Fiz respirações profundas ao ar livre; 11º - Estive sempre direito, quer de pé, quer sentado. Só li e escrevi em boa posição; 12º - Só bebi água no meu copo e só limpei os olhos e o nariz com o meu lenço; 13º - Dormi a noite passada oito horas pelo menos, em quarto ventilado; 14º - Comi frutas e ervas bem lavadas. Lavei as mãos antes de comer e mastiguei bem devagar tudo o que comi; 15º - Andei sempre calçado e com roupas limpas; 16º - Não beijei e nem me deixei beijar; 17º - Não cuspi e nem escarrei no chão. Ao espirrar ou tossir usei o meu lenço; 18º - Não coloquei na boca, no nariz e nos ouvidos, meu lápis nem nada que estivesse sujo ou pudesse machucar-me; 19º - Não tomei álcool. Não fumei; 20º - Não menti, nem brincando. (LEÃO, 1926 apud NUNES, s/d).

Moura (2007) revela que este processo de limpeza da população escolar e, por conseguinte da sociedade brasileira, foi baseado no ideário médico-higienista, no qual, procurou-se acentuar a importância do ensino de higiene no âmbito escolar. Os defensores destes ideais acreditavam que se higiene e educação andassem lado a lado poderiam mudar a situação de um país doente para um país saudável e com isso, promoveria o desenvolvimento e viabilizaria seu progresso. A partir desta concepção, a questão higiênica e educacional se transformou em solução aos problemas que afligiam o país.

Moura (2007) cita Silva (2002) que descortina o seguinte cenário:

A educação imprime no corpo as exigências de uma dada sociedade. Chegamos a essa conclusão analisando as primeiras sistematizações pedagógicas para a Educação Física, no século XIX. Neste contexto a instrução foi eleita como a única capaz de afirmar um Estado Republicano, esculpir uma conduta social capitalista e disciplinar um corpo desregrado. Então, para moldar esse corpo “mole”, a Educação Física, disciplina de moderna sistematização programática, com respaldo médico-higienista, foi escolhida como aquela responsável em educar os homens através de suas faculdades físicas. Os exercícios, jogos e esportes, haviam de submeter os instintos insubordinados à ordem normativa imposta, era o ideal pedagógico

dessa disciplina. Os hábitos corporais deviam refletir a organização social. (p. 02)

Para Moura (2007), a busca da saúde da população faria com que o movimento higienista se unisse aos interesses do governo, pois, os discursos médicos a respeito das atividades físicas colaboravam com a exaltação da Pátria, onde faziam a seguinte afirmação:

... Acentuar, com todo vigor da mais profunda convicção, que é uma necessidade que se impõe e se ressalta a evidência, palpitante e inadiável, a aplicação de uma reforma, no sentido de promover o melhoramento physico de nossa raça pela graduação regulada dos exercícios corporais com a supervigilância incessante por parte do médico. Em nenhum país – forçoso é confessá-lo – a educação physica é mais necessária do que em nosso, pois talvez em nenhum outro povo se notem signaes tão manifestos de uma precoce degeneração physica que o vai amesquinhando e que já tem afetado sem dúvida a sua virilidade civil e política, tornando-o acessível ao fatalismo absorvente que dominam as consciências, à devastadora e pertinaz invasão do ceticismo político, que vai atrofiando as energias e entibando o sentimento nacional. (p. 2)

Os resultados da pesquisa de Moura (2007) indicam que em busca de uma sociedade mais saudável, vigorosa, reprodutiva e com longevidade diferente daquela que se encontrava no país, os médicos higienistas adotaram a Educação Física como caminho de se alcançar estes objetivos. Foi com a influência dos higienistas que se introduziu as atividades físicas nas escolas. À ginástica eram atribuídos inúmeros benefícios que foram definidos não só para os exercícios físicos, mas para a educação moral e intelectual.

Segundo Moura (2007) Fernando de Azevedo (1958) também defendeu a implantação da Educação Física como método de higienização, afirmando que:

Se, nesse processo em que intervém forças biológicas, se não obscuras, certamente incontroláveis, não devemos superestimar o papel da Educação Física, não é possível deixar de reconhecê-lo em toda a sua importância histórica e cientificamente comprovada. É certo que a Educação Física e, de modo geral, a educação, opera sobre o indivíduo, tal como a natureza o fez, com seu equipamento hereditário ou o conjunto de suas aptidões inatas; mas não é menos exato que ela pode influir e influi poderosamente não só no sentido de operar e desenvolver as qualidades físicas e mentais de cada um, como também em orientá-los em direções determinadas. Aquelas constituem os limites da ação educativa; estes, - a saber, o seu poder de sondagem, de aperfeiçoamento e de direção, - todo o segredo de sua força. Num país como o nosso cuja população resulta de uma grande mistura de raças e que abrange etnias diversas, a educação assume importância capital. (p. 3)

Para superar a questão da inferioridade racial no trabalho de Hora (2008) se percebe que a via de escape adotada pelos republicanos foi delegada à escola completamente pautada no modelo biomédico, a partir das ciências físicas, biológicas e matemáticas, que era considerado científico e, portanto, legítimo pelos intelectuais e

governantes brasileiros. A escola esteve influenciada por essas idéias e passou também a influenciar novas práticas sociais que a partir deste molde são produzidas. Redimir, sanear e higienizar o país converteu-se em tarefa dos governos e a escola o atalho para se alcançar tal pretensão por meio de diferenciados processos de produção das subjetividades de docentes, de discentes e demais recursos humanos e pedagógicos mobilizados.

1.2.2 – A educação moral e cívica como instrumento de subjetivação

A educação moral e cívica foi outro instrumento importante no processo de subjetivação dos professores, das crianças e jovens adotado pelos republicanos e implantado nos Grupos Escolares na pretensão de se construir uma sociedade moderna. Na federação de Sergipe, por exemplo, nas primeiras décadas do século XX a educação nesses espaços educativos foi marcada pela militarização da infância. Os infantes deveriam ser subjetivados para a civilidade e para o combate.

A análise de Santos (2009) revelou que a escola adquiriu a função de ensinar as crianças a amar o país e também prepará-las para defender o futuro da nação. Os ideários republicanos tornaram a infância sinônimo do futuro do Brasil, pois, as propostas de instrução atribuída aos Grupos Escolares tornavam o futuro promissor. Portanto, ensinar almejava muito mais do que ensinar a ler, escrever e contar. A escola tinha também como missão civilizar a sociedade a partir de valores do patriotismo.

Os Grupos Escolares com seus prédios que pareciam à vista da população como monumentos nos centros urbanos das principais cidades deveriam fazer parte desta finalidade. Sendo instituições públicas precisavam cultuar e idolatrar a pátria. Neste contexto, as professoras eram convidadas a se tornarem as principais autoras dessas instituições de ensino, as responsáveis em propiciar e despertar nas crianças e jovens o amor pela pátria e o sentimento nacionalista. A escola torna-se o caminho de formação dos futuros soldados da nação.

Santos (2009) admite que a relação entre escola e o ambiente de preparação da defesa nacional foi percebida em vários documentos oficiais do Estado de Sergipe. As autoridades sergipanas faziam questão de evidenciar que as escolas deveriam funcionar como pequenos quartéis onde se daria forma aos corpos e ao caráter moral dos alunos de Sergipe.

Para a autora um dos grandes defensores dessa proposta educacional foi o engenheiro Firmo Freire, que influenciou a arquitetura dos Grupos Escolares na segunda década do século XX. Em um de seus pronunciamentos destacou a missão do professor e sua proposta de escola:

Terminado os trabalhos de construção, cabe ao professor primário a missão beneficente de ministrar o ensino a mocidade sergipana. A instrução primária tem importância primacial na constituição das nacionalidades e é na instrução primária que está à força das democracias. (FREIRE, 1917 apud SANTOS, 2009, p. 2)

Santos (2009) considera que o engenheiro buscava reforçar o compromisso endereçado aos professores de construir através da alfabetização dos infantis a democracia sergipana e, por conseguinte a brasileira. Freire deixa claro que há uma continuidade entre as atividades de engenharia educacional e pedagógica, pois tanto engenheiro quanto professor seriam responsáveis pela modernização pedagógica do país. Dessa forma, as idéias republicanas estavam intimamente ligadas ao ambiente dos Grupos Escolares com as propostas de fortalecimento da democracia e do patriotismo nacionalista.

Em outro discurso segundo Santos (2009) Firmo Freire enfatiza os aspectos do nacionalismo que deveria ser o foco principal do ensino sergipano:

A escola primária é, por assim dizer, o primeiro passo para a organização da nossa defesa, porque a instrução primária é o **hymno** sabido de **cór** é o dever apreendido. Precisamos auxiliar a nossa nacionalidade, conseqüentemente precisamos ensinar a ler e contar precisamos implantar nos corações dos moços o **mappa** do Brasil, se quisermos estimular o sacrifício da vida na fronteira. (FREIRE, 1917 apud SANTOS, 2009. p. 2)

O discurso do engenheiro elucida as questões do patriotismo plantadas nos Grupos Escolares. Pois, as crianças ao ingressarem nas escolas, além de aprenderem a ler, escrever e contar aprenderiam também a defender e honrar seu país. A sociedade brasileira seria consolidada com o auxílio dessas instituições educativas. A defesa da pátria se iniciaria nas escolas primárias com o ensino da História e Corografia nacional e apego aos símbolos nacionais.

Um dos propósitos explícitos das escolas primárias era formar soldados capazes de se sacrificarem em prol da defesa da nação brasileira e para isso era necessário fortalecer os laços identitários, forjar uma História e Geografia comuns, desenhar um patriotismo nos moldes republicanos. (SANTOS, 2009. p. 3)

Santos (2009) também informa que baseado nas novas idéias pedagógicas para se alcançar a modernidade, os Grupos Escolares deveriam funcionar como casas de culto aos grandes heróis brasileiros que perderam suas vidas em sacrifício pelo país.

Assim no entender do engenheiro Freire “*aqui se deverá fazer o culto dos nossos grandes homens, dos nossos heróis, da nossa bandeira. Aqui devemos aprimorar bons sentimentos*”. (1917, apud SANTOS, 2009, p. 2)

Os Grupos Escolares deveriam sofrer influências da militarização e a arquitetura dessas instituições de ensino foi projetada com esses propósitos, tendo em vista que o engenheiro Firmo Freire a defendia. Na inauguração do Grupo Escolar Barão de Maruim, Freire discursou enfatizando a metáfora de quartel para os Grupos Escolares, alegando que a escola deveria ser um espaço destinado a formação de soldados, incitando que este deveria ser a finalidade da escola moderna. Assim pronunciou-se:

Modernamente uma escola é um quartel, perdoe-me todos a comparação, e note-se que o recíproco é sempre verdade – o quartel é sempre uma escola. Aliás, soldado não é simplesmente quem veste a farda, nós militares profissionais seremos os comandantes eventuais dos brasileiros. Fundamentalmente soldado é todo indivíduo que está em condições de defender sua pátria. (FREIRE, 1917, SANTOS, 2009. p. 2)

No entendimento de Santos (2009) a construção de uma sociedade moderna, não passaria apenas pela inauguração de prédios monumentais que embelezavam os centros urbanos do Estado de Sergipe, mas se dava também pela racionalização das linhas, da mecânica dos corpos, das vigílias, isto é, da criação de uma sistemática que viesse propiciar o controle da infância e do trabalho docente. Nessa perspectiva ser cidadão nacionalista significava, além do sacrifício na fronteira, lutar internamente contra os maus-costumes e os vícios que impediam o avanço brasileiro à modernização.

De acordo com Souza (2006) o espírito da civilidade e do patriotismo deveria estar presente em todas as disciplinas do currículo escolar e nas atividades desenvolvidas pela escola. O professor da Escola Normal Ruy de Paula Souza, dizia:

O meio para chegar a este fim não é somente inculcar no espírito da criança o respeito à bandeira, o amor pelos feitos históricos dos grandes vultos nacionais... O verdadeiro meio para formar o espírito de nacionalidade é fazer amar a pátria simbolizada principalmente nas suas belezas naturais ou nas riquezas do seu Folk-lore. Para esse fim, o instrumento deve ser a língua. (Inquérito sobre a Instrução Pública, O Estado de São Paulo, 05/03/1914 - SOUZA, 2006. p. 130)

Oscar Thompson que segundo Souza (2006) era outro defensor da instrução cívica, propagava as comemorações cívicas como força na formação do espírito nacionalista. “*As comemorações de nossas datas cívicas dentro e fora da escola, o estudo da vida de nossos maiores, cujos exemplos de civismo são tão edificantes, são*

outros tantos fatores do ensino cívico”. (Inquérito sobre a Instrução Pública, O Estado de São Paulo, 05/03/1914 - SOUZA, 2006. p. 130)

Para Souza (2006) evidencia-se, a compreensão da fixação e permanência do calendário cívico-nacional nas atividades da escola primária em rituais constantes de celebrações e ritos. Além disso, os exercícios militares, a criação de batalhões infantis, os hinos e canções cívicas, a Educação Física e as poesias tornaram-se práticas das escolas primárias no cumprimento dos objetivos cívico-patrióticos.

A reforma republicana do ensino público paulista de 1892, estabeleceu um programa diversificado e de acordo com os ideais educacionais da época inserindo no programa de ensino varias disciplinas entre as quais se destacavam a Ginástica e os Exercícios Militares. Em 1894 foi estabelecido o regimento interno das escolas públicas de São Paulo pelo Decreto de nº 248, de 26/06/1894, que detalhava o programa do ensino primário (SOUZA, 2000).

O programa de 1905 ordenava que os exercícios militares deveriam compreender marchas, formaturas em filas e fileiras, evolução da companhia sem armas e com armas. Contudo, poucos professores da educação primária tinham habilitação para o ensino da disciplina. Dessa forma, vários grupos escolares contaram com o trabalho voluntário de soldados reformados do exército brasileiro no desenvolvimento dessa atividade. Essa prática deu início à formação dos batalhões infantis.

Em 1904 esses batalhões infantis foram regulamentados pelo regimento interno dos Grupos Escolares e das escolas modelos a partir do Decreto nº 1212, de 27/04/1904, e foram concebidos como meio de estímulo as crianças, sendo que as patentes mais altas seriam atribuídas àqueles alunos que melhor se destacassem por seu comportamento, dedicação e garbo⁹ militar. Nos batalhões dever-se-ia aplicar o regime militar como meio de disciplinamento. Assim,

Os batalhões, simulacros de corporações militares, recebiam treinamento fora do horário regulamentar das aulas e utilizavam um aparato condizente com o ritual cívico a que se prestavam: além do fardamento, espingardas de madeira, cinturões, baionetas, tambores e cornetas. Cada batalhão possuía um estandarte e recebia o nome de um herói nacional ou de uma personagem política eminente. À semelhança das organizações militares, os batalhões infantis, reunindo pequenos soldados, simbolizavam uma das finalidades primordiais da escola pública: a celebração cívica. (SOUZA, 2000. p. 3)

⁹ - Elegância, melhor postura militar.

Verifica-se que os batalhões ajudaram a reforçar o imaginário sociopolítico republicano. Encantavam a sociedade da época ao representarem um único corpo em harmonia como deveria ser o país e a nova forma de governo. *“Ao desfilar pelas ruas da cidade, manifestavam todo o sentido simbólico da escola no meio social. [...] A educação militar possuía finalidades que incluíam sentimentos de patriotismo, o desenvolvimento das virtudes cívicas, a moralização dos hábitos, a eugenia e a disciplina corporal”*. (SOUZA, 2000. p. 3)

Segundo Souza (2000) o espírito militar que inspirava a educação física, a moral e a cívica se firmou durante muito tempo nas escolas paulistas mediante a prática do escotismo¹⁰ que veio de certa forma substituir os batalhões infantis. Paralelo a questão da erradicação do analfabetismo, tida como uma questão política central na ampliação das bases eleitorais, a educação cívica foi considerada fundamental para o crescimento moral da nação, para a cultura do patriotismo e para a defesa da nacionalidade.

Nesse contexto iniciou-se a defesa da prática do escotismo nas escolas como base para uma educação de caráter e de defesa da nação. De acordo com Souza (2000) em 1916 o professor Amadeu Amaral referiu-se ao escotismo como processo de modelação da moral de um povo. Os estatutos e regulamentos da Associação Brasileira de Escoteiros (ABE) definem os objetivos do escotismo:

1º - Eugenia, na parte referente à Educação Física, à saúde, ao vigor e à destreza das gerações novas, homens e mulheres; 2º - Civismo, não apenas reduzido a ensinamentos cívicos, mas o hábito de realizar os deveres cívicos, mercê das convicções adquiridas; 3º - Inteligência, isto é, o desenvolvimento de algumas das mais notáveis qualidades intelectuais, a urgência, a logicidade, a divisão pronta; 4º - Caráter – considerado como o hábito adquirido pela prática sistemática da bondade, em casos concretos, dia-a-dia como o horror a mentira e correlato amor a verdade, à pontualidade. (CAMPOS, 1922 apud SOUZA, 2000. p. 4)

A administração da educação no Estado de São Paulo assumiu imediatamente a implantação do escotismo nas escolas públicas. Em 1917 a Diretoria de Ensino fechou acordo com a Associação Brasileira de Escoteiros (ABE) para viabilizar a implantação. Em uma das salas da Diretoria de Ensino foi ofertado um curso de escotismo para os inspetores e diretores dos Grupos Escolares. Para viabilizar o mais rápido possível a implantação do escotismo nas escolas primárias foi expedido um documento circular para os diretores que recomendava a organização imediata das comissões distritais de

¹⁰ - Prática desenvolvida por aqueles matriculados em escolas de escoteiros.

escoteiros, que deveriam ser compostos pelo diretor do grupo escolar, por professores e pessoas da comunidade (SOUZA, 2000)

Depois de organizada a comissão o presidente deveria, através do diretor geral de ensino, enviar um documento a ABE, comunicando a instalação e o funcionamento da agremiação para que se tornasse afiliada. De acordo com Souza (2000) nascia dessa forma, o escotismo escolar ligado ao movimento nacionalista e patrocinado pelo estado paulista. A organização estrutural e hierárquica subordinava a prática do escotismo escolar a ABE, que direcionava as orientações técnicas, estabelecia os programas de atividades para os diferentes níveis, prescrevia o fardamento e centralizava toda a organização técnica e administrativa.

Souza (2000) revela que de acordo com o Decreto nº 3355, de 27/05/1921, que regulamentou a Reforma da Instrução Pública, todas as crianças matriculadas nos Grupos Escolares seriam consideradas aspirantes a escoteiros. Contudo, para ser inscrito eram necessárias, *“a idade mínima de 10 anos, a deliberação pessoal espontânea para a instrução e o consentimento dos pais por escrito. Os professores de ginástica das escolas normais e das escolas complementares seriam os instrutores do escotismo”*. (p. 6)

O regulamento do escotismo no Estado de São Paulo (Decreto nº 353 de 22/11/1922) detalhou as regras para o funcionamento e organização do escotismo escolar. Assim, o escotismo foi entendido como: *“os exercícios, tanto quanto possível militares, para melhor desenvolvimento físico dos alunos e também o conhecimento das máximas cívicas para o seu aproveitamento moral”*. (SOUZA, 2000. p.6)

A prática do escotismo deveria ocorrer dentro e fora das escolas e as aulas cívicas, de moral, de ginástica e de evoluções eram integradas aos horários normais das escolas enquanto que as disciplinas específicas ao escotismo eram ministradas em horários diferenciados da sala de aula. A primeira comissão de escotismo escolar sugeriu:

2º - que se institua a “religião do civismo”: a) com o culto dos grandes brasileiros mortos ou vivos colocando seus retratos nas classes dos grupos e escolas e tornando esses pró-homens como patronos das referidas classes; b) conhecimento de suas bibliografias e comemoração pelas respectivas classes, das datas que lembrem fatos de vida desses patronos; c) a instituição do dia da pátria para seu culto; d) o culto da bandeira; 5º - cuidar do ensino cívico, fazendo de toda maneira, em todas as oportunidades, conjuntamente com outras matérias, não dispensando, contudo, a adoção de um plano pré-concebido que oriente o professor e dê finalidade do estudo. (SOUZA, 2000. p. 7)

Segundo Souza (2000) o auge do escotismo como movimento cívico-patriótico, aconteceu em 1922 nas comemorações do centenário da Independência do Brasil. A Diretoria de Ensino paulista deu a esse evento todas as honras possíveis, onde recomendou que as comemorações fossem realizadas em todas as escolas de ensino público do Estado. O objetivo era fazer com que os festejos tivessem o mais verdadeiro caráter popular e assumissem a mesma proporção digna do fato histórico lembrado.

A Diretoria de Ensino através de documentos circulares prescreveu às delegacias de ensino um programa contendo as partes principais que deveriam conter nas comemorações organizadas pelas escolas, como por exemplo, o hasteamento da bandeira nacional e o canto de hinos patrióticos. Em todas as regiões de ensino do Estado de São Paulo, houve concentrações preparatórias que chegaram reunir cerca de 100 mil escoteiros escolares. Dessa forma,

Participando das comemorações cívicas, os grupos de escoteiros recriavam o fascínio popular despertados pelos batalhões infantis no início do século XX. A militarização da infância ressurgia de forma mais sistematizada e racionalizada sob os auspícios dos órgãos da Administração do Ensino Público e Associação Brasileira de Escoteiros. As práticas cívico-militares em voga nas escolas primárias atendiam, assim, a múltiplos propósitos: fosse à perpetuação da memória histórica nacional, a exibição das virtudes morais e cívicas inscritas na obra formativa escolar, a ação educadora da escola para o conjunto da sociedade ou a expressão do imaginário sociopolítico da República. (SOUZA, 2000. p. 8)

Bonini e Mambrini (2010) ressaltam que os valores republicanos foram primeiramente exibidos e solenizados nas escolas. Os edifícios escolares se tornaram templos de comemorações desses valores, onde se realizavam os festejos de encerramento do ano letivo com apresentação de trabalhos produzidos pelos alunos, encenações teatrais e principalmente de exaltação cívica e moral. A escola era organizada para festejar mobilizando todos aqueles que faziam parte do âmbito institucional.

O público presente nessas comemorações, não era somente os escolares, isto é, o público interno da escola, mas também, a comunidade externa. Assim, essas manifestações introduziram e criaram um perfil de escola pública primária, considerada no mesmo nível dos melhores sistemas educacionais existentes.

A festa de encerramento compreendia, pois, uma festa oficial, uma solenidade na qual, reunindo toda a comunidade escolar, as famílias, as pessoas “grandes” da sociedade, as autoridades e a imprensa, a escola reafirmava sua identidade e seu valor social. Por isso, nada melhor para divulgar o seu trabalho e o seu prestígio do que o ar solene, grave, formal dessas festas, juntamente com o espetáculo, a encenação realizada pelos

próprios alunos – sentido primeiro da existência da escola. (SOUZA, 1998. p.253)

Contudo, essa atitude não era específica da escola e sim exigida pelos regulamentos escolares que obrigavam as escolas a dar atenção e crédito de solenidade a estes festejos, com o objetivo de estimular as crianças, os jovens e não menos importante a criar na população o interesse pela educação. Essas festas de encerramento segundo Bonini e Mambrini (2010) tornaram a escola, um ambiente propício as homenagens do pensamento republicano. Ou seja,

Ao homenagear o governo republicano e a pátria, a festa na escola passou a ser tradição na escola pública, servindo inclusive como recurso de propaganda da própria escola pública, na convergência dos interesses republicanos, que tinham na política para a educação um dos seus pilares. [...] desfiles foram utilizados como estratégias de propaganda para o exercício de poder do Estado sobre o que se deveria comemorar. [...] ao se utilizar desses meios espetaculares, o Estado pretendia inculcar consciências patrióticas nos futuros cidadãos por meio da profissão de imagens e símbolos e assim, conquistar o apoio da sociedade. (BENCOSTTA, 2004, p. 10)

Exaltar a escola primária tornou-se então um meio importante na divulgação das idéias de civilidade dos republicanos, fazendo com que esta se tornasse palco de encenações da cultura, da língua, da ordem, da moral e do civismo. De acordo com Bonini e Mambrini (2010) além de se tornar palco das exposições de trabalhos ou atividades escolares, tornou-se palco das comemorações de valores cívico-patrióticos.

A solenização das datas históricas no calendário escolar fazia com que a escola se tornasse um instrumento de lembrança histórica para o Estado.

A República fora proclamada com a participação de poucas raízes populares, e a necessária legitimação da nova ordem política instituída reclamava a construção de um novo referencial simbólico. Assim, o forte apelo aos valores cívicos e o culto aos símbolos nacionais aparecem, portanto, como uma forma de restabelecer a unidade e a integração social. (SOUZA, 1998. p. 266)

Segundo Bonini e Mambrini (2010) as primeiras festividades de encerramento do ano letivo trouxeram o povo para dentro da escola, contudo, a partir de 1901 as festas de final de ano começaram a sair das escolas e ir em direção à sociedade. Para finalizar as atividades muitas escolas organizavam passeatas com alunos uniformizados pelos arredores das escolas, procurando mostrar um corpo único, higiênico e disciplinado.

Em 1906 as principais ruas da cidade de Campinas transformaram-se em palcos de exibição da moral e da civilidade. Em 1910 na comemoração do dia da bandeira as ruas principais, não só de Campinas, mas de muitas cidades brasileiras tornaram-se itinerário das passeatas escolares. Esses exemplos, de acordo com as autoras, de movimento entre a comunidade indo à escola e a escola indo até a

comunidade mostra essa instituição como uma das bases do projeto republicano de moderniza a sociedade e de civilizar o povo.

Os desfiles patrióticos são vistos como uma forma preliminar de imprimir sentimentos cívicos, principalmente pelo fato de as autoridades de ensino, responsáveis pela sua organização compreenderem essas celebrações como co-participantes da organização do sentido de comunidade escolar frente a vida social. [...] Portanto, o relembrar dessas comemorações foi repetidamente proclamada como um dos pontos altos dessas manifestações que eram programadas dentro do calendário escolar, nas datas em que afetividades políticas eram postas em cena, não deixando de si manifestar o estreitamento de laços de comunhão e de solidariedade cívica. (BENCOSTTA, 2004, p. 9)

Bonini e Mambrini (2010) destacam que as atividades pedagógicas ao saírem da escola para a comunidade ganhavam novas representações e eram substituídas pelos símbolos e ideários republicanos: *“a bandeira e o hino configuram a representação pública de valores cívicos e do culto ao herói, incorporando à pedagogia escolar, e, no desfile, são compartilhados com a comunidade extra-escolar”*. (p.7)

Dessa forma, os Grupos Escolares modernizam ou procuram modernizar a sociedade através da educação formal e investem na civilização do povo tanto por meio dos dispositivos pedagógicos e curriculares que utilizam quanto através da sua ida à comunidade onde procura inserir o imaginário sociopolítico republicano na sociedade.

Estas comemorações cívicas do início do século XX vão servir também como instrumento ideológico do governo de Getúlio Vargas nas décadas de 1930 e 1940 e posteriormente do período militar entre 1964 a 1980. A partir dos anos de 1930 a escola primária torna-se ou aprimora-se ainda mais como expressão política na consolidação de um regime.

Passou a celebrar a liturgia política da república, além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria. Festas, exposições escolares, desfiles dos batalhões infantis, exames e comemorações cívicas constituíam momentos especiais na vida da escola pelos quais ela ganhava ainda maior visibilidade social e reforçava sentidos culturais compartilhados. (SOUZA, 1998. p. 241)

Assim, Bonini e Mambrini (2010) consideram que os desfiles escolares se tornaram recursos de divulgação e de propaganda da escola republicana. Com isso, tornou visível este novo momento político ritualizando as idéias republicanas. Essa ritualidade definiu-se pela repetição de fórmulas rígidas e pelo movimento entre o cotidiano e o extraordinário. O rito se torna a base para transformar o natural em social.

Os desfiles comemorados nos Grupos Escolares se tornaram uma prática cultural educativa e ao mesmo tempo de comunicação, pois além de seu envolvimento

com instrumentos, equipamentos, materiais de cunho pedagógico envolvia também crenças, valores e hábitos relacionados à cultura republicana que deveria ser transmitida socialmente ao longo dos anos.

Segundo Rosa (2007) a diretriz educacional de 1930 a 1945 tinha como ênfase principal o Ensino Cívico, a Educação Física e os Trabalhos Manuais, que se tornaram obrigatórios em todas as escolas primárias, secundárias e normais, que só poderiam ser reconhecidas se cumprissem com essa determinação. As diretrizes estipulavam que as atividades de educação moral e cívica deveriam percorrer todas as práticas desenvolvidas nas escolas e que as disciplinas de História e Geografia deveriam adotar em seus programas e ou conteúdos esta finalidade. Os jovens foram presença marcante nas comemorações cívicas organizadas pelo Estado através do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) que estabeleceu varias datas comemorativas como: “Dia da Raça”, “Dia da Pátria”, “Dia da Juventude”, “Dia do Trabalho”, “Dia do Aniversário do Chefe da Nação”.

Rosa (2007) verificou que crianças e jovens começavam a ser preparados desde cedo para aceitar e assimilar essas idéias de ordem, patriótica, de culto aos heróis da nação e ao presidente Vargas. Idéias que tornaram os rituais cívicos como momento fundamental de exaltação popular, de louvor ao país e ao presidente. Esse imaginário inserido no viés patriótico e heróico em torno da independência do Brasil era expresso nos discursos e desfiles da semana da pátria.

A semana da pátria, ápice das festividades nacionalistas, fez parte da formação das crianças e jovens brasileiros, coexistindo seja nas salas de aula, seja nos desfiles comemorativos, com o lema republicano e positivista da bandeira brasileira: ordem e progresso. As festas cívicas instrumentalizavam o novo, reforçando a idéia de progresso e otimismo. O novo regime instaurado por Getulio Vargas pregava o otimismo de transformações econômicas e sociais e a idéia de um país prospero e feliz, que estaria rumo ao início de um novo tempo, uma nova era. (ROSA, 2007. p. 2)

Rosa (2007) identificou que foi a partir da produção da simbologia que o Estado buscou influenciar a sociedade. A simbologia foi utilizada como ferramenta fundamental na integração social, na tentativa de efetivar a reprodução dos ideários políticos republicanos. *“O tom ufanístico, moralista e comotivo, entrelaçavam-se com os valores arraigados no imaginário coletivo, legitimando e recriando manifestações político-culturais”.* (p.2)

Segundo a autora o Estado Novo tinha como referência a questão patriótica e dessa forma a educação era percebida como meio fundamental de proliferação deste objetivo. As festividades deveriam funcionar como exposições pedagógicas da

sociedade, exaltando os trabalhos realizados pelos escolares e políticos, para que despertasse na população a idéia de harmonia e de beleza formadora de um futuro melhor.

É com a educação moral e cívica que se encerra e se completa o ciclo da educação individual e coletiva e é por ela que se forma o caráter dos cidadãos, influenciando-lhes não apenas as preciosas virtudes pessoais senão também, as grandes virtudes coletivas que formam a têmpera das nacionalidades: a disciplina, o sentimento do dever, a resignação nas adversidades nacionais, a clareza nos propósitos, a presteza na ação, a exaltação patriótica. (BRASIL, 1983 apud ROSA, 2007. p. 2)

Rosa (2007) constata que o ideário político almejava uma educação comprometida com objetivos bem definidos. A preocupação com a moralidade, civilidade e responsabilidade trouxeram para o âmbito educacional as finalidades do Estado Nacional, isto é, a busca pelo valor da imagem do brasileiro e pela criação de uma cultura nacionalista. Outra pretensão educacional consistia na criação da chamada juventude brasileira, órgão que foi instituído com a intenção de proporcionar a consciência patriótica, por meio do ensino cívico.

1.2.3 – O método intuitivo como subjetivação da prática docente

Toda esta preocupação dos republicanos em formar um novo homem e uma nova mulher, através dessas diretrizes e ao longo de todos esses anos recaiu, sobre a organização de um novo programa de conteúdos e disciplinas que passaram a ter por objetivo transformar o indivíduo fraco, sujo, analfabeto, sem moral, sem identidade nacional em um sujeito moderno disciplinado, civilizado, moralizado, forte e higiênico. Este novo currículo e finalidade escolar tiveram como atores principais em sua concretude os professores e, por conseguinte, o trabalho docente que por meio do método intuitivo¹¹ sofreria uma nova configuração.

Hora (2008) percebeu que a partir deste contexto que se encontra a questão da construção do que temos e conhecemos como práticas escolares, advinda da República, nas propostas dos Grupos Escolares de agrupar escolas isoladas para o atendimento racional das necessidades da população, iniciando a produção das escolas de massa, com isso, racionalizando o processo, os recursos e o trabalho docente.

¹¹ - Método que tinha por finalidade construir o conhecimento no aluno a partir das experiências reais, de forma concreta, utilizando-se das coisas, dos objetos, principalmente ligados a natureza.

Os professores por tanto, não escaparam desta vigilância, desta cobrança, deste sistema de vigilância e controle instituído sobre a sua prática pedagógica, que por sua vez, precisava ser embasada no pensamento republicano. As transformações que estavam ocorrendo na sociedade brasileira capitalista condicionaram diretamente o fazer do professor, impondo sobre ele a lógica do capital, isto é, racionalizar os recursos, se apropriar dos meios e alienar o trabalho. Foi a partir desta visão que o trabalho docente se reconfigurou nas escolas primárias.

De acordo com Hora (2008) as medidas de atendimento para uma escolarização da população, estavam preocupadas com uma única organização das práticas escolares e ao mesmo tempo evidenciavam que estas devem ser supervisionadas e avaliadas por instituições criadas para essa finalidade. A partir daí, criou-se a Inspeção Escolar, que tinha por objetivo, civilizar o povo e naquele período o disciplinamento escolhido como estratégia eficaz no processo de civilizar.

Constituir a escola como instituição capaz de civilizar uma população, remeteu-se a discussões de cunho administrativo e didático-pedagógico do ensino primário sobre o que ensinar, já que o povo se deslocava da prática artesanal para o fabril.

“Quais os seus objetivos? A escola vai formar o trabalhador especializado ou proporcionar educação geral e acadêmica à população? Vai ensinar habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas para as ocupações profissionais?” (SILVA, 2004 apud HORA, 2008. p.75)

Hora (2008, p. 75) cita Manacorda (2002) que ao analisar este impasse, afirma que esta discussão foi problematizada na época por filantropos, utopistas e industriais, que foram obrigados a discutir sobre o ensino das massas operárias para atender as exigências modernas da produção fabril. Assim,

O centro da questão para a pedagogia moderna passa a ser as relações instrução-trabalho ou instrução técnico-profissional. Descortinam-se, então, duas vias para a solução do problema: [...] ou reproduzir na fábrica os métodos platônicos da aprendizagem artesanal, a observação e a imitação, ou derramar no velho odre da escola desinteressada o vinho novo dos conhecimentos profissionais, criando varias escolas não só sermocinales, mas reales, isto é, de coisas, de ciências naturais: em suma, escolas científicas, técnicas e profissionais. (MANACORDA, 2004. p. 272)

Será a segunda via para Hora (2008) a mais utilizada pelos republicanos brasileiros no início do século XX. As antigas escolas serão reformadas – ou deveriam ser – por exercerem a educação geral e humanística, para garantirem a partir, de então, o ensino profissional. Desse modo a organização do sistema de ensino deixava aparente

que ao mesmo tempo em que se buscava uma generalização e universalização do conhecimento, havia uma diferenciação entre eles, presente não só nos sistemas de ensino (escola primária e escola técnico-profissional), mas também, no currículo, que é caracterizado por polarizações como formação geral e profissional; ou entre humanismo e ciências.

Hora (2008) percebeu na Lei Orgânica do Distrito Federal - Rio de Janeiro - (Lei nº 85, de 20 de setembro de 1892), a preocupação dos legisladores com o enquadramento do trabalho docente, onde publicaram um Regimento Interno das Escolas Municipais, que evidenciava claramente a necessidade de ordenação das práticas escolares que até o momento encontravam-se dispersas. Suas preocupações giravam em torno da:

Organização do tempo de aula para cada disciplina; os períodos escolares, com início e término do ano letivo, regulamentando as férias e destacando os feriados, as datas de exames escolares; os horários das aulas; a divisão em classes, as matrículas; as formas de avaliação através de notas que significavam aproveitamento e conduta; além de um detalhamento quanto ao programa oficial a ser desenvolvido em cada fase, também pré-determinado. (p. 76)

Segundo Hora (2008) o programa estabelecia os conteúdos para sete fases cronologicamente determinadas, cobrindo a faixa etária dos 7 aos 14 anos, onde pode-se perceber o trabalho docente ser configurado como uma receita a ser seguida. Os planos de estudos obedecem a uma seqüência lógica proposta para cada etapa, em consonância com os níveis de abstração das crianças. O programa de acordo com a autora assim foi dividido com seus temas correlatos: “1ª fase – dos 7 aos 8 anos – (sem temas); 2ª fase – dos 8 aos 9 anos – O céu; 3ª fase – dos 9 aos 10 anos – O ar e a água; 4ª fase – dos 10 aos 11 anos – A terra; 5ª fase – dos 11 aos 12 anos – As plantas; 6ª fase – dos 12 aos 13 anos – Os animais; 7ª fase – dos 13 aos 14 anos – A humanidade;” (p. 76)

A pesquisa desenvolvida por Hora (2008, p. 77) demonstrou que o ensino enciclopédico era prioritário na educação primária. Contudo, a sistemática endereçava e determinava os que estariam excluídos do processo, a partir de critérios higiênicos e morais, que determinavam aqueles que iriam freqüentar ou não as escolas públicas:

Artigo 18: Ficam privados da matrícula: 1º - os que sofrem de moléstias contagiosas ou repugnantes; 2º - os não vacinados; 3 - os menores de 6 anos; 4 - os maiores de 11 do sexo masculino para as escolas mistas; 5 - os menores de 11 e maiores de 15 para as escolas diurnas do sexo masculino; 6 - os menores de 15 anos para as escolas noturnas. (Regimento Interno das Escolas Municipais, Boletim de Intendência, 1892)

O alvo era o trabalho didático, o fazer do professor que precisa ser colocado a favor das necessidades que as mudanças sociais demandavam. Ou seja,

As modificações não estão a rigor nos conteúdos das disciplinas, mas nas formas de organização e seleção desses conteúdos e sua distribuição nas series, nos métodos, nos materiais didáticos, que fazem a mediação da aprendizagem, enfim, nas práticas escolares. É sobre a cultura escolar que em ultima instancia o legislador quer atingir. O exame desses programas confirma certa constância na determinação dos conteúdos, no que deve ser ensinado, e revela a ação sobre o trabalho didático que se torna o centro das ações oficiais. (HORA, 2008. p. 77)

O governo republicano instituiu no Distrito Federal uma nova sistemática de organização da instrução concebendo um projeto de modernidade e de progresso ao país. O pilar central do projeto encontrava-se na organização didático-administrativa estabelecida nos Grupos Escolares, que teve como estratégia principal o trabalho docente.

Assim, as mudanças na instrução pública de acordo com Silva (2010) objetivavam reformulações, também, sobre o trabalho docente, principalmente na formação profissional que passou ser exigida a todos os professores que desenvolviam suas atividades nos Grupos Escolares. Os professores começaram a utilizar novas ferramentas de trabalho como os diários, fichas pedagógicas, planos de aula, relatórios e novos procedimentos didático-metodológicos com base em princípios do método intuitivo de ensino.

O Regimento Interno dos Grupos Escolares Art. 75 assim dizia: “*e) ensinar todas as matérias do programa e concretizar o ensino, adaptando os processos intuitivos e evitando, quando possível, o modo individual e a aprendizagem puramente de memória*” (SILVA, 2010. p. 94). Os professores que se empenhassem e se dedicassem ao máximo pelo seu trabalho na utilização dos fundamentos do método intuitivo de ensino seriam recompensados com premiações, como por exemplo, viagens, honorarias e gratificações salariais.

Ao professor que se distinguir pela sua competência e dedicação, a juízo do Conselho de Instrução, além das preferências legais em concursos de títulos, poderá o governo conceder as seguintes recompensas: a) viagem fora do Estado para observar e relatar os progressos do ensino; b) premio Pestalozzi constituído em medalha de ouro, com effigie do celebre reformador; c) prêmio Froebel, consistindo em medalha de prata, effigie do notável pedagogo.

A partir de então, segundo Silva (2010), a instrução pública não mais poderia privilegiar em suas atividades aulas puramente expositivas, com métodos que levavam as crianças a decorarem. As diretrizes agora indicavam que o trabalho docente deveria

despertar no aluno o interesse pelos estudos a partir de aulas criativas, envolventes, instigantes que proporcionassem a participação discente além de incluírem em suas práticas outras atividades como dança, canto, dramatizações e passeios.

Prochnow (2009) percebeu que a reforma de ensino paulista de 1891, mostrou ao país o caminho que a educação deveria seguir. Seus professores contratados por vários Estados para atuarem com reformadores do ensino expandiram o ensino moderno através do método intuitivo, conhecido também como lições de coisas que por sua vez já transformara outras sociedades.

Popularmente conhecido como lições de coisas, este método tornou-se o foco principal deste novo modelo de escola popular nos Estados Unidos e em alguns países da Europa. Em Santa Catarina, que foi o primeiro Estado da Federação a copiar o modelo paulista, contratou o professor Orestes Guimarães para realizar a reformar educacional catarinense, onde o novo método deveria garantir a mudança cultural do ensino primário.

O professor Orestes Guimarães de acordo com Prochnow (2009) implantou os Grupos Escolares no Estado onde estes tinham a incumbência de formar o cidadão patriota, higiênico, prático e útil ao país. Cidadão racional que respeita as leis, ama a pátria e confia no progresso social e científico. Este novo contexto educacional adotava os pressupostos do método intuitivo, que era visto como o método que iria *“civilizar através da alfabetização, da educação moral e cívica e do acesso a conhecimentos básicos da ciência moderna, ou seja, racionalizar, higienizar, ajustar o povo aos novos valores e aos novos costumes da sociedade capitalista”*. (p. 2)

Segundo Prochnow (2009) o regimento de 1914 aplicado aos Grupos Escolares catarinenses estabelecia as seguintes determinações:

Divididas em classes conforme a faixa etária, o sexo e o nível de desenvolvimento mental, a alfabetização deveria ser realizada segundo o método analítico ou da palavração, as disciplinas escolares deveriam ter caráter educativo e instrutivo e os conteúdos deveriam ser selecionados segundo o princípio da utilidade e postos em prática através das lições de coisas, deveriam ser incluídas aulas de ginástica e de higiene, excursões pedagógicas, festas cívicas e, ao invés da prática da memorização e do verbalismo, defendia-se a necessidade imperiosa da compreensão pela criança, tal como ditava a pedagogia moderna. (p. 4)

Para tanto, os professores precisavam levar as crianças à observação, experimentação de modo que pudessem construir suas próprias noções acerca dos objetos, ou melhor, das coisas. Sendo o caminho para este processo, para esta nova escola o novo método de ensino fundamentado numa nova forma de conceber o

conhecimento, isto é, o conhecimento se originaria através dos sentidos humanos. Portanto, os alunos deveriam ser educados como a natureza educou o gênero humano:

Intuitivamente, empiricamente, repetindo em suas vidas os estágios de desenvolvimento de toda a humanidade. Seria, pois, preciso dizer-lhe o menos possível obrigando-lhe a descobrir o mais que fosse possível através do contato direto da mente da criança com a natureza, com o objeto, com as coisas: lições de coisas. (PROCHNOW, 2009. p. 4)

O ensino que era realizado com apoio nos livros e na fala do professor segundo Prochnow (2009), deveria dar lugar ao estudo das coisas e dos objetos. Somente depois de seu esgotamento é que as crianças deveriam utilizar os livros como fontes de novas informações. Esta nova forma de apreender o conhecimento inauguraria uma nova cultura na escola pública que:

Ia além da palavra do mestre e do compendio, a imposição da pedagogia dos sentidos, da manipulação das coisas e dos objetos. As salas de aula dos grupos escolares deveriam ser invadidas por toda a sorte de materiais escolares: gravuras, quadro negro, mapas, coleções de insetos, globo terrestre, abecedários de madeira, esqueletos humanos, imagens de homens ilustres, quadros intuitivos para o ensino das ciências naturais, história e geografia, quadros Parker para o aprendizado da aritmética, etc, os quais deveriam ser transformados em instrumentos de trabalho do mestre e em facilitadores da aprendizagem dos alunos. (PROCHNOW, 2009. p. 4)

Prochnow (2009) percebeu que modelados pelas idéias higienistas, morais e cívicas os professores dos Grupos Escolares tentavam inserir nos corpos e nas mentes dos alunos, hábitos diferentes daqueles apreendidos por eles, prescrevendo-lhes condutas e práticas exigidas pelas normas de modernidade que deveriam formar e/ou reformar física e moralmente o cidadão.

Segundo Silva (s/d) os Grupos Escolares foram projetados para acolher os pressupostos do método intuitivo que objetivava um ensino que caminhasse do mais simples para o mais complexo, do concreto ao abstrato, do particular ao geral, da síntese à análise. Este conjunto de procedimentos estava articulado com as necessidades do Estado republicano que desejava ver nas cidades e em seus quadros administrativo e político homens civilizados e modernos.

Os Grupos Escolares disponibilizavam do que havia de melhor referente ao ensino para que funcionasse sob os fundamentos do novo método, que se distinguiam das escolas isoladas. Os professores, neste âmbito escolar, eram exigidos de muitas formas e suas obrigações ultrapassavam os muros das escolas. Segundo Silva (s/d) entre os muitos deveres dos professores encontravam-se os seguintes:

Educar física, moral e intelectualmente os alunos; não residir fora da sede do grupo escolar; dar exemplo de moralidade e polidez em seus atos, tanto na

escola como fora dela; manter em suas classes o máximo de disciplina; interessar-se pela boa guarda e pela conservação dos moveis e utensílios escolares da sua classe; fazer com zelo, sem burrões, raspaduras e emendas a escrituração que lhe estivesse afeta; consultar e requerer ao governo somente por intermédio do diretor; seguir os métodos e processos de ensino recomendados pelo diretor; comparecer as festas escolares, embora em dias feriados; cumprir fielmente o programa e os horários; não discutir ordem do diretor do grupo escolar. (p.187)

Silva (s/d) informa que os professores que aprovassem em dois anos consecutivos mais de 70% de seus alunos receberiam gratificações salariais e o seu nome era registrado no livro de honra da Diretoria de Instrução. Os professores deveriam direcionar suas atividades aos alunos, fazendo com que estes lembrassem sempre que o comportamento, a dedicação e a presença eram atribuições e responsabilidades suas e que isso, repercutiria no bom nome do estabelecimento de ensino.

Os professores, o diretor, as famílias e o governo também deveriam ser enfatizados como responsáveis pelo bom nome da instituição. Defendia-se um trabalho disciplinar preventivo, mesmo tendo em mãos, instrumentos repressivos para a manutenção da ordem escolar. Os professores deveriam explicar aos alunos o transtorno que suas faltas causariam com a finalidade de despertar nos mesmos o sentimento de honra, a idéia do dever, o estímulo e a legítima ambição, antes de utilizarem as punições e as premiações.

Nas vésperas dos feriados, os professores e diretores deveriam promover solenidades que infiltrassem na alma das crianças o amor e o respeito à Pátria. As comemorações seriam promovidas sem aparato, sem convite, somente perante aos professores e alunos – proibindo-se os atos que preliminarmente demandassem ensaio – com o objetivo de incutir no ânimo das crianças amor a si próprias, à família e à pátria. As festas escolares serviam como complemento a educação cívica dos alunos e do povo, devendo acontecer nos dias 3 de maio, 7 de setembro, 19 de novembro e no dia do encerramento dos trabalhos do ano letivo, a 30 de dezembro. (SILVA, s/d. p. 189)

Todas as condições receitadas aos professores e as exigências cobradas ao seu trabalho e a sua pessoa, segundo Auras (s/d) deveriam influir na assimilação do método intuitivo pelos professores. Estes deveriam ser o método em ação, vivo como preconizava Rui Barbosa. A Escola Normal formadora de professores tornou-se também alvo das reformas, pois, lá eram preparados modernos professores habituados com a pedagogia do olhar, do ver, do observar em contraposição à pedagogia do ouvir ênfase das antigas escolas e práticas educativas.

De acordo com Auras (s/d) o método de ensino intuitivo ou lições de coisas representava modernização. O professor Orestes Guimarães afirmava que o percurso a ser seguido para se alcançar às mudanças nas instituições escolares e torná-las estabelecimentos civilizadores e difusores de novos valores era organizá-las a partir dos fundamentos do ensino intuitivo.

O professor formado na escola normal com base nesses novos pressupostos seria o ator principal na transformação dos *hábitus* da pedagogia da escola pública brasileira que deveria se tornar instituição exemplar nessa tarefa. Segundo a autora a reforma da educação pública teria como suporte investimentos na formação dos professores das escolas primárias com base neste novo método já que as práticas de memorização e de repetição foram condenadas por essa nova forma de ensino.

O método tradicional era acusado pelos reformadores como responsável pelo atraso educacional brasileiro e, por conseguinte pelo fraco desenvolvimento econômico do país. Este deveria dar lugar ao ensino da intuição que fundaria uma nova forma de concepção de produção do conhecimento que tinha como base os sentidos humanos, propondo o contato direto da mente com as coisas, com os objetos e a natureza.

Auras (s/d) percebeu que para que fosse assegurado pelos professores a aplicação desta nova concepção de ensino, foi proposto e adotado manuais de lições de coisas confeccionados por pedagogos pestalozzianos. Foi através destes dispositivos, principalmente o produzido pelo professor norte-americano Norman Calkins, que os professores brasileiros tiveram acesso a esta nova forma de ensinar, isto é, do método intuitivo.

Civilizar através da alfabetização, da educação moral e cívica e do acesso a conhecimentos científicos básicos, assim como integrar o imigrante estrangeiro a nação, enfim nacionalizar, higienizar, ajustar o povo aos novos valores e aos novos costumes da sociedade capitalista passou a ser a tarefa exigida da escola primária pública e, conseqüentemente, dos seus professores erigidos a “Guardiões da República”. (AURAS, s/d. p. 4)

Na busca desta intenção de modernizar a intelectualidade e a moralidade da sociedade brasileira, difundindo as massas este novo pensamento e esta nova atitude de finalidades práticas e científicas, o professor deveria dominar os conhecimentos úteis e práticos oriundos da ciência, considerados fundamentais para a mobilidade do indivíduo em seu cotidiano. Além disso, eram exigidas sólida formação moral e cívica, que lhe possibilitasse formar nos estudantes o sentimento republicano. Para tanto, deveria:

Dominar os pressupostos do método de ensino intuitivo, o qual asseguraria a racionalidade, ordem e disciplina, a sincronização dos tempos, sequenciação

e graduação das etapas escolares, possibilitando ao professor partir do simples para o complexo, do particular para o geral, do mais fácil para o mais difícil, de modo a não sobrecarregar o aluno, guiando-se sempre pela natureza dos sentidos. (p.5)

Segundo Auras (s/d) instruir e educar eram tarefas atribuídas aos professores das escolas públicas primárias do regime republicano. A instrução dava-se no sentido de desenvolver e promover nos alunos o conhecimento, a educação deveria controlar seus sentimentos e suas condutas. Dessa forma os cursos de formação de professores priorizavam no seu currículo às disciplinas instrutivas e educativas.

A primazia dessas disciplinas deveria possibilitar ao novo professor o acesso a conhecimentos úteis, práticos e concretos, eleitos como essenciais para formar e/ou reformar as classes populares. Assim, os critérios utilizados na seleção das disciplinas e dos conteúdos instrutivos do currículo da Escola Normal foram os de utilidade, praticidade e concreticidade seguindo o pressuposto comeniano-moderno de que os professores contribuiriam no aumento da facilidade de apreensão por parte do aluno se este percebesse que a vida comum cotidiana tem tudo àquilo que é ensinado em sala de aula.

De acordo com Hoeller (2009) o professor Orestes Guimarães recomendava que no ensino das diferentes disciplinas os professores da escola primária deveriam seguir as seguintes instruções:

a) Sempre que for possível toda idéia nova deve ser objetivamente levada ao conhecimento do aluno, aproveitando os mapas, quadros, aparelho level, esferas, etc; b) nos exercícios de linguagem, geografia, história etc, não apresentar de uma vez muitas idéias novas. A intensidade da atenção está na razão inversa da extensão do assunto; c) falar com clareza, de modo a fazer o aluno entender que uma ou outra vez se reprisa um assunto ou se repete uma explicação; d) propor à questão a classe em geral e só depois nomear quem a deve responder; e) tornar atrativa a exposição procurando despertar a curiosidade; f) não exigir do aluno muita atenção de espírito, para evitar que o cansaço o impossibilite de acompanhar a explicação; g) coordenar as idéias e o raciocínio num encadeamento lógico; h) variar as ordens das perguntas fazendo o aluno perceber que se acha exposto a ser chamado; i) corrigir ou completar uma resposta deficiente; j) variar os métodos de exposição; k) expor com variedade e clareza o assunto que for lido, seja ele qual for, e pedir respostas aos alunos. (p. 82)

Prochnow (2009) percebeu que as idéias advindas do ensino intuitivo fundamentavam-se nos princípios da organização do espírito, para que a criança descobrisse por si, a partir de seu interesse. Nesse sentido de acordo com a autora, o aluno era tido como um indivíduo ativo no seu processo de escolarização. Nesse contexto não caberia os fundamentos da pedagogia tradicional, ou seja, a memorização e o ensino enciclopédico que distanciavam os alunos da realidade.

Defendia-se a instrução pelas coisas, relacionando sempre o novo com o já conhecido, caminhar da sensibilidade aos conceitos claros ou da sensação à elaboração abstrata, à idéia geral. Os princípios da intuição pretendiam alterar o comportamento dos alunos, tornando-os menos passivos, na valorização dos seus interesses e na introdução de novos elementos como objetos e coisas como mediação de sua aprendizagem e na atividade pedagógica empreendida pelo professor. Que para direcionar as lições de sala de aula deveria:

Relacionar assuntos novos com os já tratados ou já conhecidos pelos alunos, e relacionar as coisas longínquas com as próximas. Depois disso procuraria coordenar, agrupar as noções pelo exame minucioso do objeto e complementar as lacunas da intuição primitiva dos discentes. Como segundo passo, o professor deveria conduzir o aluno as possíveis combinações e noções. Todavia, a condução do mestre não poderia anular o exercício do pensamento da criança. Esta, descobrindo por si as semelhanças e as diferenças, é que chegaria aos princípios gerais, às leis e às definições. (PROCHNOW, 2009. p. 85)

A dosagem, a gradação e a redução de cada conteúdo a simplicidade era extremamente necessária a adequação ao ritmo das crianças. As atividades intelectuais deveriam ser alternadas com música, canto, ginástica, marchas e trabalhos manuais para que o cansaço não tomasse conta do espírito das crianças, proporcionando-lhes dessa forma somente o que pudessem dar conta na medida de sua psicologia.

Segundo Schelbauer (2006, p. 1) citando Buisson (1997) o método intuitivo se dividia em três momentos: a intuição sensível, a intelectual e a moral. O primeiro momento do método deve ser colocado em prática no ensino primário e jardins de infância, é a lição das coisas, consiste em ensinar a observação, ou seja, sentir, tocar, olhar, medir, comparar, nomear, conhecer para educar os sentidos. A intuição intelectual se preocupa com o desenvolvimento do raciocínio, abstração e reflexão e o último momento centra-se na educação das crianças nos aspectos morais e sociais.

A formação pedagógica do professor é focada na aprendizagem do método, o qual deveria seguir com cuidado e com rigorosidade. Contudo, o método não poderia ser deixado a mercê dos professores, pois, a transmissão do conhecimento havia se reduzido a um problema técnico, solucionado pelo método. O problema da instrução é resumido, então, no planejamento das atividades de ensino a partir do método intuitivo, que é capaz de traduzi-las em práticas racionais, seqüenciais, claras e ordenadas.

Os Grupos Escolares, com suas implantações pelos republicanos em diversos Estados ou federações brasileiras principalmente a paulista e a mineira, que foram as duas regiões que serviram de modelo para as outras, na questão da modernização

brasileira, funcionaram como espaços educativos por meio dos quais se tentava criar na população, o sentimento, a moral, o civismo, o nacionalismo, a inspiração pela modernização capitalista a partir do método intuitivo embasado no ideário liberal que por sua vez procurou transformar a formação e, por conseguinte, a prática docente que tinha como objetivo principal subjetivar crianças e jovens e através destes as famílias de acordo com os interesses implicados na relação de saber-poder que marcaram sua institucionalização no sistema de ensino brasileiro.

CAPÍTULO - 2

A BIOPOLÍTICA CURRICULAR E O TRABALHO DOCENTE

Pretendeu-se com este capítulo analisar os aspectos característicos expressos na biopolítica instaurada pelo Estado a partir do currículo proposto pelas reformas educacionais contidas na Constituição Federal de 1946, nos Decretos-Lei nº 8529 e 8530 de janeiro de 1946, na Constituição Federal de 1967 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB) Lei nº 4024/61, dispositivos esses adotados com o intuito de conformar nos sujeitos docentes uma nova forma de perceber o conhecimento, as finalidades da educação e com isso os sujeitos que se quer construir visando dotar de efetividade esses objetivos através do discurso pedagógico oficial veiculado sobre o trabalho docente.

O problema de pesquisa se traduziu na seguinte pergunta: como a biopolítica curricular conformou o processo de subjetivação do trabalho docente?

Dessa forma, os textos dos artigos das Constituições de 1946 e de 1967 referentes à educação e dos Decretos-Leis do Ensino Primário e da Escola Normal, assim como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961 estarão presentes nesta discussão. Além destes, verifiquei também artigos, dissertações, teses e livros que pudessem me auxiliar nesta empreitada. Os bancos de teses e dissertações de vários Programas de Pós-Graduação foram consultados em *sites* como da Anped (<http://www.anped.org.br/>), Scielo (<http://www.scielo.org.br/>), Google (<http://www.google.org.br/>) e Yahoo (<http://www.yahoo.org.br/>). O meio virtual foi fundamental para a elaboração deste capítulo.

2.1 – A biopolítica como nova tecnologia de poder

Para que fosse possível chegar a esta finalidade foi necessário identificar os processos que levaram ao nascimento desta nova forma de governar, isto é, a biopolítica, seus conceitos e sua consolidação na sociedade moderna.

Esta nova forma de governo consolidou-se a partir do final do século XVIII. Contudo, a discussão de como governar surge no século XVI e vai até o final do século XVIII. As questões de como governar emergem em diferentes formas e a partir de variados aspectos, como por exemplo, a governamentalidade de si mesmo, das almas,

das condutas, das crianças e do próprio Estado. Os questionamentos circulantes à época, de acordo com Foucault (2005), expressavam-se nas seguintes preocupações: *“como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante”*. (p. 277)

Nesse período, inúmeros textos e tratados foram escritos com o intuito de discutir e aprimorar as questões relacionadas ao governo. Muitos desses escritos baseavam-se no ideário de Maquiavel, que em seu livro “O Príncipe” expressava principalmente como o monarca deveria defender e conservar seu território. Outros, no entanto, confrontavam-se com essa forma de governar, ou seja, para estes escritos, segundo Foucault (2005), governo significaria “governar uma casa, governar almas, crianças, uma província, um convento, uma ordem religiosa, uma família”. (p. 280)

O príncipe “maquiavélico” é, por definição, único em seu principado e está em posição de exterioridade, transcendência, enquanto que nesta literatura o governante, as pessoas que governam, a prática de governo são, por um lado, práticas múltiplas, na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo. Existem, portanto muitos governos, em relação aos quais os do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade. (FOUCAULT, 2005, p. 280)

Outros tratados como o de La Mother Le Vayer, que Foucault (2005) analisa, indicam que existem basicamente três formas de governo: “o governo de si mesmo, que diz respeito à moral; a arte de governar adequadamente sua família, que diz respeito à economia; a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito à política”. (p. 280-281)

Foucault fala que estas idéias sobre a arte de governar procuram estabelecer uma continuidade ascendente e descendente. Mas em que sentido?

Continuidade ascendente no sentido em que aquele que quer poder governar o Estado deve primeiro saber se governar, governar sua família, seus bens, seu patrimônio... Continuidade descendente no sentido em que, quando o Estado é bem governado, os pais de família sabem como governar suas famílias, seus bens, seus patrimônios e por sua vez os indivíduos se comportam como devem. É esta linha descendente, que faz repercutir na conduta dos indivíduos e na gestão da família o bom governo do Estado. (FOUCAULT, 2005, p. 281)

Esta dinâmica de governo que Foucault analisa nesses tratados busca responder o seguinte questionamento: como incluir na gestão do Estado a economia, que se tornará a partir de então, uma referência do governo no exercício político. Gerir o Estado significa, agora, elevar a economia ao nível geral do Estado, isto é, controlar e vigiar a riqueza, os indivíduos, a coletividade como um governo de família o faz. O governo terá como essência, como objetivo a economia. Governar-se-á coisas. E o que seriam essas coisas?

Estas coisas de que o governo deve se encarregar são os homens, mas em suas relações com coisas que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território em suas fronteiras, com suas qualidades, clima, seca, fertilidade etc. os homens em suas relações com outras coisas que são os costumes, os hábitos, as formas de agir ou de pensar etc. finalmente os homens em suas relações com outras coisas ainda que podem ser os acidentes ou as desgraças como a fome e a epidemia, a morte etc. Que o governo diga respeito às coisas entendidas como a imbricação de homens e coisas. (FOUCAULT, 2005, p. 283)

Entende-se, assim, que governar é a definição das formas corretas de dispor as coisas a fim de que sejam conduzidas a uma finalidade adequada de se governar cada coisa. Que segundo Foucault implica em diversos fins específicos como, por exemplo, buscar a maior produção de riqueza, fornecer à população meios suficientes de subsistência, e que esta possa crescer etc.. *“Portanto uma série de finalidades específicas que são o próprio objetivo do governo. E para atingir estas diferentes finalidades deve-se dispor as coisas”*. (2005, p. 284)

De acordo com Foucault esta disposição das coisas é fundamental. Pois para o governo soberano o que garante seus objetivos é a lei, que por sua vez é inerente à soberania. Diferentemente das teorias de governo que não impõem uma lei aos homens, mas dispõem coisas, ou seja, usam mais estratégias do que leis, ou usa o máximo que puder as leis como táticas. Busca através de inúmeros caminhos atingir determinados fins.

Isto assinala uma ruptura importante: enquanto a finalidade da soberania é ela mesma, e seus instrumentos têm a forma da lei, a finalidade do governo está nas coisas que ele dirige, deve ser procurado na perfeição, na intensificação dos processos que ele dirige e os instrumentos do governo, em vez de serem constituídos por leis, são táticas diversas. Na perspectiva do governo, a lei não é certamente o instrumento principal. (FOUCAULT, 2005, p. 284)

A arte de governar encontra no final do século XVI e início do século XVII o começo de sua constituição ao se articular em volta de uma razão estatal. Pois a gestão do Estado se dá de acordo com as normas racionais que lhes são intrínsecas e que não resultam de leis naturais ou sobrenaturais e nem de regras de conhecimento ou de cautela. O Estado tem sua própria racionalidade. A arte de governar não se funde em regras transcendentais, nem se guia por princípios universais ou por idéias de moralidade filosófica, seus princípios baseados em sua racionalidade encontram-se *naquilo que constitui a realidade específica do Estado*.

Segundo Foucault esta razão de Estado tornou-se para a arte de governar um entrave para o seu desenvolvimento até o início do século XVIII. Alguns fatores levaram a este bloqueio do desenvolvimento da arte de governar, entre eles as grandes

crises do século XVII como a guerra dos trinta dias, as grandes perturbações camponesas e urbanas da ordem pública, a crise financeira e dos meios de subsistência. Mas um dos fatores fundamentais que contribuíram com esta estagnação da teoria do governo foi o problema do governo soberano como suporte teórico e de princípio de organização política.

A arte de governar só poderia se desenvolver em momentos de expansão e não em períodos de grandes crises. E, enquanto as instituições fossem pensadas e organizadas de acordo com o ideário da soberania, a teoria do governo não poderia se desenvolver de forma específica e autônoma, a exemplo disso, segundo Foucault foi o mercantilismo a primeira prática de racionalidade embasada na arte de governar.

O mercantilismo é a primeira racionalização do exercício do poder como prática de governo; é com ele que se começa a constituir um saber sobre o Estado que pôde ser utilizável como tática de governo. Entretanto, o mercantilismo foi bloqueado, freado, porque se dava como objetivo essencialmente a força do soberano: o que fazer não tanto para que o país seja rico, mas para que o soberano possa dispor de riqueza, constituir exércitos para poder fazer política. E quais são os instrumentos que o mercantilismo produz? Leis, ordens, regulamentos, isto é, as armas tradicionais do soberano. (FOUCAULT, 2005, p. 287)

Desta forma o mercantilismo buscava inserir as possíveis técnicas oriundas de uma arte de governar no centro de uma “*estrutura institucional e mental da soberania, que ao mesmo tempo a bloqueava*”. A teoria do governo fundava-se tanto nas idéias de soberania quanto no modelo da família como gestora da economia. Devido a esta relação à arte de governar foi constantemente bloqueada. “*Com o Estado e o soberano de um lado, com o pai de família e sua casa de outro, a arte de governo não podia encontrar sua dimensão própria*”. (FOUCAULT, 2005, p. 287)

Mas como esta arte de governar venceu, ultrapassou, conseguiu furar este bloqueio? De acordo com Foucault, alguns processos gerais intervieram nesse desbloqueamento como, por exemplo, a expansão populacional no século XVII, inerente ao crescimento financeiro e o aumento da produção agrícola. O desbloqueio da teoria do governo passa a ter ligação direta com as demandas da população. Quando o governo muda a sua fundamentação do ideário da soberania e da família enquanto modelo de gestão da economia para os problemas da população é que este consegue passar de uma arte para uma ciência do governo. Isto é,

Foi através do desenvolvimento da ciência do governo que a economia pôde centralizar-se em um certo nível de realidade que nós caracterizamos hoje como econômico; foi através do desenvolvimento desta ciência do governo

que se pôde isolar os problemas específicos da população, graças ao isolamento deste nível de realidade, que chamamos de economia, que o problema do governo pôde enfim ser pensado, sistematizado e calculado fora do quadro jurídico da soberania. E a estatística, que no mercantilismo não havia mais podido funcionar a não ser no interior e em benefício de uma administração monárquica que também funcionava nos moldes da soberania, tornar-se-á o principal fator técnico ou um dos principais fatores técnicos, deste desbloqueio. (FOUCAULT, p. 288)

O problema da população eliminará a proposta de gestão da economia a partir da família e permitirá à Estatística mostrar que a população tem suas próprias especificidades, como números de mortos, de doentes, de acidentes; epidemias, endemias; permite visualizar o quadro de trabalho e riqueza, os efeitos econômicos etc. a família como gestora da economia vai desaparecer e se tornar um segmento importante no interior da população.

Em outras palavras, até o advento da problemática da população, a arte de governar só podia ser pensada a partir do modelo da família, a partir da economia entendida como gestão da família. A partir do momento em que, ao contrário, a população aparece como absolutamente irreduzível a família; esta passa para um plano secundário em relação à população aparece como elemento interno à população, e, portanto não mais como modelo, mas como segmento. E segmento privilegiado, na medida em que, quando se quiser obter alguma coisa da população – quanto aos comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo etc. – é pela família que se deverá passar. (FOUCAULT, p. 289)

Outro importante ponto para este desbloqueio reside no fato de que a população passou a aparecer como objetivo final do governo. De acordo com Foucault, o governo a partir de agora deve melhorar a vida da população, aumentando a sua riqueza, seu tempo de vida, seu bem estar, utilizando ferramentas como as campanhas que vão agir diretamente sobre a população e instrumentos técnicos que irão agir indiretamente sobre ela e que permitirá direcioná-la para um determinado fim sem que esta se dê conta da eficácia do poder de governamentalidade instituído no meio social.

A população constitui o fim e instrumento do governo, como portadora de necessidades e de aspirações e também como objeto de manipulação governamental, consciente daquilo que deseja frente ao governo e inconsciente em relação ao que se quer que ela faça. Os interesses individuais e coletivos se tornam os alvos e os instrumentos fundamentais do governo da população. Esta se torna objeto do governo que deverá ser levado em conta na formulação de seu saber para alcançar, de fato, um governo racional e planejado.

A constituição de um saber de governo é absolutamente indissociável da constituição de um saber sobre todos os processos referentes à população em

sentido lato, daquilo que chamamos precisamente de “economia”. A economia política pôde se constituir a partir do momento em que, entre os diversos elementos da riqueza, apareceu um novo objeto, a população. Aprendendo as redes de relações contínuas e múltiplas entre a população, o território, a riqueza etc, se constituirá em uma ciência, que se chamará economia política, e ao mesmo tempo um tipo de intervenção característico do governo: a intervenção no campo da economia e da população. Em suma uma passagem de uma arte de governar para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura da soberania, para um regime dominado pelas técnicas de governo. (FOUCAULT, 290)

Nasce, portanto no final do século XVIII, uma nova tecnologia de poder que diferentemente do poder disciplinar que se aplica ao corpo, esta se aplicará à vida. Dirigi-se não mais ao corpo do homem, mas à vida do homem, à espécie humana. Esta nova tecnologia que nasce e se constitui, anda em direção da multiplicidade humana, busca formar uma massa global “afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença etc”. (FOUCAULT, 2005, p. 288)

Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo de individualização, temos uma segunda tomada de poder, que por sua vez, não é individualizante, mas que é massificante, se vocês quiserem que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie. Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma biopolítica da espécie humana. (FOUCAULT, 2005, p. 289)

Esta tecnologia vai cuidar de inúmeros processos, como a natalidade, a mortalidade, a fecundação, de problemas econômicos e políticos referentes à população. Serão os primeiros objetos de produção do saber e de controles desta nova forma de poder. Os problemas de relação entre os seres humanos enquanto seres vivos com o seu meio de existência, sejam eles, geográficos, climáticos, hidrográficos ou problemas urbanos vão servir de base para a produção do conhecimento e da intervenção desta nova forma de poder.

Segundo Foucault, o poder disciplinar preocupava-se com o indivíduo e seu corpo. Contrário a esta forma de poder, a biopolítica se preocupará com os problemas da população como problema político, científico, biológico e como problema de poder. Essa nova forma de operar com o poder implantará mecanismos com finalidades muito diferentes da mecânica disciplinar. A biopolítica para Foucault vai cuidar da prevenção, de probabilidades, de medidas que possibilitem um cuidado global.

Trata-se, sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeóstase, assegurar

compensações, em suma de instalar mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar... um estado de vida. (FOUCAULT, 2005, p. 294)

Não se trata de um disciplinamento individual do corpo, como ferramenta de trabalho, trata-se de obter estados globais de equilíbrio, de regularidade. Trata-se de levar em consideração a vida, o biológico do homem-espécie, e de fomentar sobre eles uma regulamentação. A biopolítica centra-se na vida e não no corpo, procura agrupar os efeitos de massas próprios de uma população. Busca controlar as eventualidades que porventura possam ocorrer nesse conjunto vivo. Poder que busca controlar todas as probabilidades desses eventos e, por conseguinte, abonar seus efeitos. Não visa o individual, mas o equilíbrio global.

2.2 – A educação como caminho para modernidade

Visando este equilíbrio, o governo do Estado moderno declara a educação como instrumento fundamental para regulamentar, controlar e dirigir a população e conseqüentemente o país para a modernidade, isto é, o desenvolvimento industrial e tecnológico.

No Brasil, desde 3 de maio de 1823 com a inauguração da Assembléia Legislativa e Constituinte, Dom Pedro I já provocava em sua fala a reflexão sobre a necessidade de elaboração de uma legislação sobre a educação pública, que viesse de fato promover de maneira efetiva os estudos públicos.

De acordo com Xavier (1992) a Comissão de Instrução Pública da Assembléia Legislativa desenvolveu nos seus primeiros seis meses de atividades, dois projetos referentes à educação pública que tratavam da educação para a mocidade brasileira e da criação de universidades.

Dos vários debates que se processaram durante os meses de aprovação dos projetos entre deputados e senadores, o discurso do Deputado João Severino Maciel da Costa (de Minas Gerais) enfatiza bem a crença na educação como chave das portas para a modernidade.

Em um governo despótico a educação pública deve estender-se há muito pouco; quem vive debaixo do capricho e da arbitrariedade necessita apenas de forças físicas para agüentar os trabalhos ordenados pelo tirano e da paciência e da resignação e silêncio para não irritá-lo. O contrário se passa em um governo livre, fundado sobre todos os direitos de todos os indivíduos,

onde os cidadãos ilustrados são por lei fundamental admitidos a tomarem parte na legislação de seu país; onde todos os homens têm acesso a todos os empregos; onde enfim é preciso formar um espírito público, que é a mais sólida barreira e o mais inexpugnável baluarte da liberdade contra as maquinações dos despotismos e da ambição de inimigos assim domésticos como estranhos. (XAVIER, 1992. pg. 29)

Assim como converge com esses propósitos o discurso do Deputado Antonio Gonçalves Comide (de Minas Gerais) em prol das universidades:

A instrução pública é a difusão das luzes, é o primeiro dever dos governos. Todas as virtudes cívicas e morais das nações se desenvolvem na razão direta de suas luzes (...). Eis porque a comissão, do qual tenho a honra de ser membro, julgou urgente a criação de universidades (...) nunca faltarão fundos para semelhantes fundações à Nação, que aspira elevar-se a uma representação majestosa. (idem)

A educação da população entrou para a pauta dos discursos políticos sendo proclamada como sinônimo de liberdade e riqueza, visto que a falta de instrução era afirmada como a principal culpada pela pobreza e do despotismo do país. Somente em um governo opressor justificava-se a ausência de instrução popular; contrário de um governo constitucional fundado sobre todos os direitos de todos os indivíduos e onde os homens indistintamente têm acesso aos empregos e inclusive de participarem da legislação do país, a educação popular se colocava como um requisito essencial.

Rui Barbosa, em seu parecer sobre a reforma de ensino de Leôncio de Carvalho, irá ressaltar o modernismo em seu pensamento. Na estrutura de ensino proposta por aquele político, as investidas e as justificativas de uma educação para a modernidade são constantes em todas as etapas do ensino, abordando principalmente inovações no currículo e na formação de professores.

Nos jardins de infância, por exemplo, Rui Barbosa vai buscar na metodologia froebeliana a maneira como trabalhar as crianças, afirmando que o método Froebel efetua-se:

(...) exclusivamente por meios alheios a toda coação, a todo o caráter de trabalho formal, de lição, de tarefa, de ensino, de obrigação sistemática, de curso doutrinal. A ginástica, o canto, os colóquios familiares, o desenho, os exercícios de entretecer, a modelação rudimentar, os mimos de Froebel, a inspeção direta dos objetos naturais, a jardinagem; tais os instrumentos dessa cultura benfada. Por ela, se despertam, e enraízam os hábitos de regularidade, pontualidade, silêncio, docilidade, benevolência e polidez, se desenvolve a capacidade inventiva, se habitua a atenção laboriosa e a observação crítica, se adentra o espírito, como o corpo, em conceber, dizer, e fazer com firmeza de propósito, consciência do fim e escolha coerente dos meios. Nestes resultados está a educação inteira do gênero humano. Inteligência, sentimento, ação, tudo abrange na sua órbita a escola de Froebel. (NASCIMENTO, 1997, p. 08)

A gênese dos jardins de infância no Brasil decorreu de proposta apresentada por Rui Barbosa, visto que a metodologia froebeliana teve resultados positivos em suas experiências em muitas instituições escolares de diversos países e principalmente por esta metodologia exercer grande influência na educação da população operária. Para justificar estes resultados, Rui Barbosa, em seu parecer, cita de acordo com Nascimento (1997) o pronunciamento do secretário de instrução norte-americano, F. Buisson:

É sob o aspecto industrial que a nossa experiência dos jardins de crianças promete os mais satisfatórios resultados. Numa idade tenra, quando o menino, como matéria plástica, se pode amoldar à vontade, começa uma educação apropriada a infundir-lhe a perícia na mão e a segurança no olhar. Várias espécies de mimosos trabalhos manuais formam-lhe a percepção, desenvolve-lhe o gosto e excitam-lhe a habilidade. A influência do kindergarten far-se-á sentir em toda a educação daí em diante. Fortificada mais tarde por um bom curso de desenho industrial, é capaz de operar uma revolução nas fábricas do nosso país, e granjear aos seus produtos a preferência nos mercados estrangeiros, tanto quanto, nos nossos. (09)

Na etapa primária, Rui Barbosa defendia a adoção do método intuitivo, baseado nos sentidos, na observação e na reflexão. “São as lições de coisas”. Neste segmento a criança deveria começar a frequentar a escola aos sete anos de idade, devido ter como objetivo “(...) *prosseguir a cultura dos sentidos e o desenvolvimento das faculdades de observação, apreciação, enunciação e execução*”. (NASCIMENTO, 1997, p. 10)

A fala de Rui Barbosa demonstra claramente as finalidades desta etapa de ensino proposto pelo método intuitivo, segundo a autora:

É pela intuição real, não por descrições verbais, que o ensino deve começar. Dessa intuição dimana o conhecimento. Não são as sombras das coisas, mas as coisas mesmas, que atuam na inteligência, nas faculdades imaginativas, e, portanto, devem estar submetidas sempre à atenção da mocidade. Colocai as coisas em presença do espírito. Intuição é evidência. As representações pinturescas não servem, senão em falta e durante a ausência atual das coisas. É erro fundamental principiar o ensino pela língua, e terminar pelas coisas, pelas matemáticas, pela história natural; porquanto as coisas são a substância, o corpo, e as palavras, o acidente o hábito. Convém unirem-se estas duas partes do conhecimento, mais importa começar pelas coisas, objeto de pensamento e da palavra. (NASCIMENTO, 1997. pg. 11)

Rui Barbosa continua dizendo em seu parecer que se deve habituar ao que for possível, a ensinar e formar a ciência na mocidade, porém não utilizando como fonte os livros, mas as coisas do céu e da terra, ou seja, ensiná-los a perceber as coisas. Os instrumentos da instrução devem ser coisas reais, concretas, úteis com condições de atuarem nos sentidos e na imaginação. Estes resultados são alcançados quando as coisas

são aproximadas dos sentidos, tornando-se visíveis, audíveis, cheirosas, saborosas e sensíveis. A instrução deve ser iniciada pelos sentidos.

Assim sendo, a escola normal teria como objetivo habilitar o professor para a docência no nível elementar, isto é, para o primário. Desta feita, o programa da escola normal deveria estar em consonância com o do ensino primário. De acordo com Nascimento (1997), a partir do momento que a *ciência da psicopedagogia* deixa de se reduzir à perspectiva de que o intelecto da infância se restringe principalmente à memorização e que a aquisição de conhecimento é mediada pelo uso da palmatória, “*impõem-se assegurar a competência técnica do docente para que possa buscar nas leis da natureza, no curso espontâneo da evolução mental, os segredos da arte de ensinar*” (Nascimento, 1997, p. 13).

Dessa forma, Rui Barbosa estabelece em seu parecer que as matérias do curso normal devem ser de dois gêneros:

Os estudos e aplicações especiais tendentes a educar o aluno-mestre na ciência e arte de educar; e as disciplinas e aplicações que constituem o programa da escola primária, com o desenvolvimento apropriado a preparar a inteligência dos que as têm de ensinar à infância, e a maneira, peculiar de cada um desses assuntos, de convertê-los em nutrição para as crianças e útil à cultura inicial das gerações novas. (NASCIMENTO, 1997, pg. 15)

Ainda referente à formação de professores, o objetivo da Escola Normal de Arte Aplicada era, de acordo com Nascimento (1997, pg. 20), formar professores de desenhos para as seguintes escolas: “*Escola Normal Nacional de Arte Aplicada; Escolas Normais Primárias; Liceus Nacionais; Classes de Artes; e Escolas de Arte; organizar e dirigir o ensino desta matéria em todas as escolas direta ou indiretamente mantidas pelo Governo Central; e adaptar a arte ao trabalho industrial*”. Para Rui Barbosa o desenho é parte necessária do plano escolar, por que:

É um dote acessível a todos os homens, e não um privilégio dos artistas por vocação e profissão; na ordem pedagógica, bem como na ordem histórica, ele precede a escrita; longe de sobrecarregar o programa ele o organiza, longe de retardá-lo só lhe faz ganhar tempo, longe de dificultar os outros estudos facilita-os e auxilia-os enormemente; é um elemento essencial ao cultivo das faculdades de observação, de invenção, de assimilação, e retenção mental; sua generalização como disciplina inseparável da escola popular é uma das forças mais poderosas para a fecundação do trabalho e o engrandecimento da riqueza dos Estados. (NASCIMENTO, 1997, p. 20)

Nascimento (1997) constata que Rui Barbosa estava convencido de que a promoção da expansão industrial do Brasil, que ainda se encontrava em estágio

embrionário, buscava implementar o ensino do desenho em todas as escolas populares até aos liceus dando a estes “*novas capacidades, adaptando-os a formação de profissionais nas artes de aplicação comum*”. (pg. 22). Seu objetivo era transformar o ensino para mudar a sociedade brasileira, modernizando-a.

A nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem, é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação. Eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para vencê-lo, releva instaurarmos o grande serviço da defesa nacional contra a ignorância. (NASCIMENTO, 1997. pg. 44)

Rui Barbosa não tem dúvida sobre o procedimento mais adequado para o desenvolvimento da indústria nacional, isto é, formar através do ensino os profissionais necessários para as empresas que melhorando a qualidade de sua produção pudessem concorrer em situação de igualdade com as indústrias internacionais, o mercado interno e externo. Assim, argumentava:

Todo o futuro de nossa espécie, todo o governo das sociedades, toda a prosperidade moral e material das nações dependem da ciência, como a vida do homem depende do ar. Ora, a ciência é toda observação, toda exatidão, toda verificação experimental. Perceber os fenômenos, discernir as relações, comparar as analogias e as dessemelhanças, classificar as realidades, e induzir as leis, eis a ciência; eis, portanto, o alvo que a educação deve ter em mira. Espertar na inteligência nascente as faculdades cujo concurso se requer nesses processos de descobrir e assimilar a verdade é o que devem tender os programas e os métodos de ensino. (NASCIMENTO, 1997, pg. 51).

Para Fernando de Azevedo, os problemas da educação deveriam ser no meio de tantos outros problemas nacionais os que se caracterizam como prioridades, sobrepondo-se até mesmo às preocupações de caráter econômico nos objetivos de reconstrução do país. Para o autor se o processo evolutivo da formação cultural nacional depende do sistema econômico, este campo, por sua vez não se concretiza, não cresce, não evolui sem a formação das forças culturais, do desenvolvimento da invenção, da iniciativa que, segundo ele, são os pontos fundamentais para o desenvolvimento ou crescimento da riqueza da sociedade.

Contudo, nesse contexto histórico ainda não havia sido possível associar as reformas econômicas e educacionais que devem se entrelaçar e caminhar na mesma direção. Estas, “*sem unidades de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, a altura das necessidades modernas, e*

das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado". (AZEVEDO, 195, p. 59)

Para Azevedo (1959) a ausência nos planos e nas determinações dos fins da educação, isto é, de seu aspecto filosófico e social e de sua aplicação, aspecto técnico é que culminam com a não organização do aparelho escolar. O autor nos fala que o professor até pode ter sua filosofia de educação, porém, desenvolvendo suas atividades cientificamente nesse espaço deve ter a clareza dos fins da educação, quanto também dos meios de provê-los.

O físico e o químico não terão a necessidade de saber o que está e se passa além da janela de seu laboratório. Mas, o educador como o sociólogo, tem uma necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber além do aparente e do efêmero, o jogo poderoso das grandes leis que dominam a revolução social e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. (AZEVEDO, 1959, p. 60)

Não obstante, se o professor detiver essa cultura geral, que lhe permitirá organizar sua filosofia de vida e ampliar seus horizontes, poderá perceber em conjunto os problemas educacionais de uma ótica mais ampla, podendo com isso ajustar os problemas e cunho pedagógico e técnico aos fins da educação. E, se o mesmo detiver o espírito científico, poderá utilizar os métodos comuns à toda forma de estudo científico, recorrendo, dessa forma, às técnicas previamente elaboradas dominando a situação que lhe permitirá organizar experiências e medir os resultados das modificações que surgirem nos processos e técnicas desenvolvidas sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares.

Para Azevedo (1959, pg. 70)

O desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando à finalidade fundamental e aos ideais que ela deve prosseguir os processos apropriados para realizá-los. A extensão e a riqueza que atualmente alcança por toda parte o estudo científico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e um espírito nitidamente científico e organizando, um corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiências aos princípios da educação nova, pressentidos e às vezes formulados em rasgos de síntese, pela intuição luminosa de seus professores.

A instituição escolar olhada nesta perspectiva (que nos indica a funcionalidade conceitual da educação) deve ofertar ao educando ou à criança um ambiente que demonstre vida e de forma natural, que venha favorecer o intercâmbio entre as reações e experiências que a levem ao trabalho e que suas ações convenham aos seus interesses e necessidades.

Lourenço Filho (2002), ao discutir a educação primária, nos fala que a escola dentre outras coisas deve ensinar a ler, porém o ensino da leitura só promove efeito quando impõe aos alunos melhorias nos hábitos mentais, princípios de saúde, técnicas de trabalho e espírito de civismo. Citando Bertrand Russell, o mencionado autor (2002, p. 48) nos fala que a existência da ignorância em grande parte da população torna-se um perigo para a sociedade: *“quando há uma considerável porcentagem de iletrados, o mecanismo governamental é obrigado a levar em consideração esse fato, tanto mais quanto a democracia, na sua forma moderna, seria totalmente impossível para uma nação em que a maioria dos cidadãos não soubesse ler”*.

A importância deste ensino não se restringe à alfabetização da população iletrada e, sim, deve ser um instrumento modelador do homem. Portanto, sua finalidade deve ser influir na criança todas as espécies de hábitos e atitudes enquanto esta ainda se encontra em estágio de plasticidade. Para o autor há um só meio para reformar e restaurar um povo, a educação que quando não é infalível mais é certo e seguro. A educação deve ser colocada a serviço do país. O Estado tem por finalidade fazer com que a *“nação viva, progrida, aumente suas energias e delate os limites de seu poder e de sua glória”* (p. 66).

(...) A Nação não deve ser compreendida como uma entidade de substância insegura e imprecisa. A Nação tem um conteúdo específico. É uma realidade moral, política e econômica. Assim, quando dizemos que a educação ficará a serviço da Nação, queremos significar que ela, longe de ser neutra, deve tomar partido, ou melhor, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas, que formam a base ideológica da Nação e que, por isso, estão sob sua guarda, o controle ou a defesa do Estado. (Filho, 2002. pg. 66)

Na análise que Teixeira (1957) realiza a respeito da universalização da escola, nos fala que, quando se formulou um ideário de uma educação para todos os cidadãos na convenção francesa, não se cogitava em universalizar a escola, mas projetar uma nova concepção de sociedade, onde os privilégios de classe, de riqueza e herança não existissem, e que todos os indivíduos pudessem buscar, por meio da escolarização, sua

posição social. A universalização da instituição escolar, como a família, a classe, e a religião proporcionaria a cada indivíduo “*a oportunidade de ser, na sociedade, aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos determinassem*” (pg. 11).

Assim sendo, o sistema educacional passou a promover a formação comum e a técnica para as diferentes áreas previstas por uma sociedade moderna e democrática. Ao oferecer espaço a todos, a escola transformou seu conceito, que a partir de então, as crianças de distintas posições sociais formariam sua inteligência, seus desejos e caráter, seus hábitos de pensar, agir e de convivência social. Essa idealização da escola, segundo Teixeira (1957), “*formava a inteligência mas não formava o intelectual. O intelectual seria uma das especialidades de que a educação posterior iria cuidar, mas que não constitui objeto dessa escola comum a ser então inaugurada*”. (pg. 12). Dessa forma,

A escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou “*escolásticos*” e deveria transforma-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia. (Teixeira, 1957, pg. 19)

Dessa forma, todas as escolas se tornam instituições de aplicação de conhecimentos científicos, colocando em prática suas aplicações mais gerais, as teorias, técnicas especializadas, a pesquisa no campo teórico e prático. O ensino passou a ser feito pela ação e pelo trabalho, não mais subordina à exposição dos conhecimentos e muito menos pela sua contemplação, uma vez que vigorava o entendimento segundo o qual através da experiência da vida e do real a “*mente aprende e absorve o conhecimento e o integra em formas novas de comportamento*” (TEIXEIRA, 1957, p. 20)

Nada por certo, salvo a educação universal, pode contrabalançar a tendência à dominação do capital e à servilidade do trabalho. Se uma classe possui toda a riqueza e toda a educação, enquanto o restante da sociedade é ignorante e pobre, pouco importa o nome que dermos à relação entre uns e outros: em verdade e de fato, os segundos serão os dependentes servis e subjugados dos primeiros. Se a educação for difundida por igual, atrairá ela, com a mais forte de todas as forças, posses e bens, pois nunca aconteceu e nunca acontecerá que um corpo de homens inteligentes e práticos venha a se conservar permanentemente pobre. (TEIXEIRA, 1957. p, 79)

Para Teixeira (1957), a educação torna-se instrumento de garantia de igualdade de condições entre os homens, o motor de equilíbrio social. Permitiria a cada indivíduo

sua independência e os meios de resistência contra os outros homens. “*Faz mais do que desarmar os pobres de sua hostilidade para com os ricos: impede-os de ser pobre*” (p. 79). Assim, a escola pública tornar-se-ia um direito de todos, principalmente da classe trabalhadora e não um mero instrumento de benevolência da classe dominante.

A escola pública universal e gratuita não é doutrina especificamente socialista, como não é socialista a doutrina dos sindicatos e do direito de organização dos trabalhadores, antes são estes os pontos fundamentais por que se afirmou e possivelmente ainda se afirma a viabilidade do capitalismo ou o remédio e o freio para os desvios que o tornariam intolerável. A sobrevivência do capitalismo em grande parte do mundo, não se aplica se não por estes dois recursos ou instrumentos de defesa contra a desigualdade excessiva sempre que falem ao povo escola pública e sindicato. (TEIXEIRA, 1957, p. 80, 81)

De acordo com Teixeira (1957), o ensino para a classe trabalhadora é uma necessidade, um dever e um interesse para o governo, visto que o gerenciamento dos recursos públicos implica na construção de escolas e que a independência só se manifesta nos sujeitos que se tornam cultos além de que a instrução cria, fortalece e permite a manutenção da liberdade. A legislação educacional deverá ter as características de uma legislação sobre a agricultura, a indústria, o tratamento da saúde, etc., isto é,

Uma legislação que fixe condições para a sua estimulação e difusão e indique mesmo processos recomendáveis, mas não pretenda defini-los, pois a educação, como o cultivo da terra, as técnicas da indústria, os meios de cuidar da saúde não são assuntos de lei, mas de experiência e da ciência. (p. 111)

A escola para o governo e intelectuais liberais que buscam uma sociedade moderna, industrializada, tecnológica e desenvolvida economicamente deve se tornar o meio principal de divulgação, propagação e formação dessas novas idéias, desses novos valores, no qual deveriam ser instituídos por meio da biopolítica que opera mudança tanto no currículo escolar quanto na formação e trabalho dos professores. O currículo torna-se um veículo importantíssimo para a disseminação e o processo de subjetivação do homem-espécie, do homem-vivo, da população.

2.3 – A regulamentação do trabalho docente

Apesar de a educação ter se tornado referência para o desenvolvimento moderno da sociedade brasileira muito antes da República, foi a partir desta forma de

governo que o ensino passou a ser normatizado de forma mais específica pelas leis. A partir da Constituição Federal de 1934, que adota boa parte do ideário político e educacional presente no “Manifesto dos Pioneiros”, a educação conquistou espaço significativo na biopolítica do governo brasileiro – pelo menos na forma da lei – que nessa Carta constitucional dedicava 17 artigos à educação.

Como a nova tecnologia de poder consiste em planejar e controlar a vida da população, a constituição mantém a mesma estrutura do sistema educacional brasileiro, onde cabe ao governo planejar e organizar as finalidades e diretrizes da educação nacional, fixando o plano nacional de educação, compreendendo todos os níveis de ensino, organizando e mantendo os sistemas dos territórios e o ensino secundário e superior no Distrito Federal do Rio de Janeiro, à época.

Continua delegando aos Estados e ao Distrito Federal a organização e a manutenção dos sistemas de ensino. Pontua o caráter integral, gratuito e obrigatório do ensino primário além da oferta deste ensino aos adultos. E define para o trabalho docente, no artigo 158, que os cargos do magistério serão preenchidos mediante a realização de concursos públicos de provas e títulos.

Estas definições representam, na forma da lei, a perspectiva de controle de todos aqueles envolvidos diretamente no processo educacional, como a família, os alunos e principalmente do professor, peça fundamental no processo de subjetivação das massas. Contudo, com a implantação do Estado Novo tendo à frente do Governo do País Getúlio Vargas, houve por parte desse governante um “descompromisso” com o ensino público quando outorgou a nova Constituição brasileira, isto é, a Carta Política de 1937, que desobriga o Estado de manter e expandir a educação popular.

O ensino-primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (Constituição Federal de 1937, Art. 130)

Descompromisso que conflita com os ideais dos pioneiros da educação, para os quais

O sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com suas aptidões naturais; única para todos, e leiga, sendo a educação primária (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até os 18 anos e à gratuidade em todos os graus. (FILHO, 2005, p. 6)

O discurso inserido no artigo 130 da Carta de 1937 possibilitou ao governo não investir os recursos públicos oriundos dos impostos na expansão da educação para a população, deixando transparente a intenção de que os mais dotados de recursos, ou seja, os ricos é que deveriam financiar o ensino dos menos providos, os pobres. O Estado não estava interessado em financiar uma educação geral e gratuita para a massa, mas em manter o dualismo educacional, isto é, os abastados financiariam seu ensino no sistema privado ou no público, enquanto os demais se destinariam ao ensino profissionalizante.

No período final do Estado Novo algumas Leis Orgânicas do ensino, que se manifestaram através de decretos-leis, começaram a ser emitidas. Estas leis (que ficaram conhecidas como Reforma Capanema) constituíram-se em seis decretos-leis que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Essas reformas iniciaram-se na gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde Pública e se completaram no ano de 1946.

Com a saída de Vargas do poder, em janeiro de 1946, assumiu o governo brasileiro Eurico Gaspar Dutra que em setembro desse mesmo ano promulgou a nova Constituição Federal orientada por princípios liberais escolanovistas e democráticos, retornando à constituição de 1934. Referente à educação, a Carta de 1946 define que: *“Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”*.

Quando a Constituição define que a educação é direito de todos, o governo usa da prerrogativa de que Foucault fala, isto é, a população aparece como fim e instrumento. A constituição adota o que Foucault chama de governo dos homens. O governo transforma-se em tecnologia do humano, relação de poder-saber, baseada no governo das almas que a modernidade liberal herda da pastoral cristã, transformando-a em governo dos homens.

O governo faz acreditar que o direito educacional é uma conquista das massas, um fim alcançado. Contudo, a população torna-se também um instrumento, pois este direito direciona onde a educação deve ser ministrada: no lar e na escola, inspirando-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, advindos do pensamento político liberal. A constituição se reveste de uma biopolítica para normatizar condutas, e as possíveis ações da população considerada livre.

Uns e outros só serão governáveis na medida em que se puder definir um novo conjunto que os envolverá, fazendo aparecer não somente a sua ligação, a sua combinação, mas também toda uma série de outros elementos e

interesses. Para que a governamentalidade conserve seu caráter global, para que ela não se separe em duas ramificações (arte de governar economicamente e arte de governar juridicamente), o liberalismo inventa e experimenta um conjunto de técnicas de governo que se exercem sobre um novo plano de referência e que Foucault chama a “sociedade civil”, a “sociedade”, ou o “social”. A sociedade civil não é aqui o espaço onde se fabrica a autonomia em relação ao Estado, mas o correlativo das técnicas de governo. (PASSOS, p. 44)

No entendimento de Passos (2008) a sociedade faz parte desta nova tecnologia de poder, não se configura como uma realidade própria e nem como um real inexistente, mas como algo dinâmico em transação.

“No cruzamento das relações de poder e do que sem cessar lhes escapa, nascem realidades de transação que são de alguma maneira uma interface entre governantes e governados. É neste cruzamento, na gestão desta interface, que se constitui o liberalismo como arte de governar. É neste cruzamento que nasce a biopolítica”. (PASSOS, 2008, p. 44)

A biopolítica exerce-se sobre a população. O governo de caráter global de poder, sempre terá como objeto as massas, para que a partir delas o desenvolvimento seja possível. Dessa forma, o governo investe na produção da subjetividade da população, nas suas ações e escolhas. Podemos constatar este investimento no artigo 168 da Constituição Federal de 1946, que define os princípios da legislação do ensino:

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

- I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
- II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
- III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
- IV - as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

Ao definir esta nova pedagogia do ensino, o governo buscava produzir no corpo social uma nova subjetividade, uma nova formação para os indivíduos que fazem parte desta população específica na qualidade de alunos, pais, gestores e professores. Esta pedagogia funciona como instrumento de governo e de normalização. Seus instrumentos de poder atuam em níveis diferenciados na conformação social, no tempo e no espaço, não como acontecia na soberania, como imposição do poder soberano, mas como tática, seja na forma do disciplinamento como na forma da normatização, usa a lei não como força, mas como estratégia de obtenção de consentimento.

A biopolítica intervém sobre o corpo do indivíduo como corpo vivo, constituindo-se em forma de controle respaldada em estudos das populações que a partir desses registros,

...opera com as instâncias da apreensão e do reconhecimento do indivíduo como sujeito, nas formas como ele se relaciona consigo, entre os processos e as técnicas pelas quais se dá a si mesmo como objeto a conhecer e sobre as práticas que permitem transformar o seu próprio ser. A relação entre os modos de subjetivação e a sua objetivação nos mecanismos pedagógicos encontra-se, então, nos dispositivos de normalização que descrevem o que deve ser o sujeito, à qual condição ele está submetido, qual o estatuto que ele deve ocupar no real ou no imaginário para tornar-se sujeito de tal ou tal tipo de conhecimento. (JUNIOR, 2008, p. 35)

Os processos de subjetivação que nos tornam sujeitos consistem em instrumentos que fabricam e envolvem formas históricas específicas de se produzir as experiências do eu. A subjetivação é constituída por um processo constante definido em consonância com a configuração socio-histórica onde os sujeitos se localizam. O processo de subjetivação do homem moderno é instituído por dispositivos gerados historicamente, podendo se reconfigurar a partir do momento que se exija novas práticas de subjetivação. As formas assumidas pelo trabalho docente, a partir das características do sujeito professor, correspondem a modos de subjetivação da modernidade. São acontecimentos históricos orientados por sistemas de visibilidades, enunciação e sanção normalizadora que direcionam e organizam as ações de pensamento dessas populações.

Foucault (2003) afirma que o sujeito não é uma substância, mas um produto, uma forma, que constantemente não se identifica a si mesma. Os problemas evolutivos dos sujeitos devem ser vistos a partir da abordagem histórica, das questões relacionadas à produção da subjetividade, isto é, dos processos de subjetivação que buscam a constituição do sujeito.

Antes mesmo da Constituição Federal de 1946, como lei maior da sociedade brasileira instituir as normas para a educação do país, duas reformas foram importantíssima para a busca da normalização do ensino primário, e conseqüentemente pela busca da subjetividade do trabalho docente.

Uma dessas reformas se destinou ao ensino primário que, através do Decreto-Lei nº 8529 de janeiro de 1946, buscou organizá-lo num curso de quatro anos complementado por mais um ano e que deveria preparar o aluno para o ingresso no curso ginásial, além do curso de dois anos endereçados aos jovens e adultos. Este documento oficial tornou-se para o governo instrumento de subjetivação dos corpos, não mais dirigido ao homem-corpo mais ao homem-vivo, ao homem-espécie.

Dessa forma, este novo instrumento de subjetivação define que:

Art. 1º - O ensino primário tem as seguintes finalidades: a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de naturalidade humana; b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.

Partindo dessas finalidades o governo aponta como e a partir de que mecanismo tático a subjetividade deve ser constituída nos indivíduos que integrarão o sistema de ensino. As instituições escolares, representadas neste tipo de ensino pelas escolas isoladas, escolas reunidas e especialmente os Grupos Escolares, fazem parte desta constituição da subjetividade, pois são cortadas pelas configurações sociais, buscando definir os sujeitos a partir das relações de poder e de como concebem o saber.

Para administrar os processos de subjetivação do eu, as capacidades individuais e subjetivas da população constituem uma ponte ao nível de estratégias sociais e políticas, onde o governo utiliza verdadeira maquinaria ao formular políticas e iniciativas para normatizar a conduta dos sujeitos a partir de ações sobre suas capacidades e tendências mentais, indicando-nos que a vida do homem faz parte direta do discurso político e das atuações governamentais.

Logo, as práticas pedagógicas são construtoras e ao mesmo tempo modificadoras das experiências que os indivíduos possuem de si mesmos, tornando-se ferramentas de subjetivação para a fabricação de sujeitos integrados à ordem estatal. Passam a constituir e a mediar a relação do sujeito com seu eu, estabelecendo, regulando e modificando sua experiência. Essas tentativas de mudanças das experiências do si podem ser percebidas nos artigos 7º e 8º e no Parágrafo Único do Decreto-Lei 8529/46, que define a estrutura e o currículo do ensino primário brasileiro nessa época histórica.

Art. 7º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá: I - Leitura e linguagem oral e escrita. II - Iniciação matemática. III - Geografia e História do Brasil. IV - Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V - Desenho e trabalhos manuais. VI - Canto orfeônico. VII - Educação física.

Art. 8º O curso primário complementar, de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II, Aritmética e geometria, III. Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América; IV. Ciências naturais e higiene. V. Conhecimentos das atividades econômicas da região. VI. Desenho. VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas

da região. VIII. Canto orfeônico. IX. Educação física. *Parágrafo único.* Os alunos do sexo feminino aprenderão, ainda, noções de economia doméstica e de puericultura. (Decreto-Lei nº 8529 de janeiro de 1946)

Esta definição estrutural e curricular programada para o ensino primário indica as relações de poder/saber que deverão ser praticadas na instituição escolar, pois ao dividir o ensino primário em elementar e complementar o governo já intencionava utilizar duas formas de subjetivação e com isso alcançar dois tipos de subjetividade. Uma àqueles indivíduos que provavelmente cursarão apenas os primeiros quatro anos de ensino e outra complementar destinada àqueles que pleitearem o ingresso no ensino ginásial. No artigo 5º, capítulo III do Decreto-Lei 8529/46, que se refere à ligação do ensino primário com outras modalidades de ensino, podemos observar esta duplicidade de subjetivação de sujeitos.

Art. 5º O ensino primário manterá da seguinte forma articulação com as outras modalidades de ensino: 1. O curso primário elementar com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e agrícola. 2. O curso primário complementar com os cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar. (Decreto-Lei 8529 de 1 de janeiro de 1946).

Entende-se com isso que o sujeito do saber não possui uma origem, não é essencial, mas é um sujeito construído, produzido a partir de um conjunto de estratégias de poder. A subjetividade representa um produto das relações de poder, e não produtora dessas relações. De acordo com Pez (s/d)

Não há um sujeito essencial que estaria alienado por ideologias, por relações de poder que encobririam sua visão da realidade. O sujeito do conhecimento é produzido pelas relações de poder, ou melhor, o que chamamos de sujeito é um enunciado social. Dessa forma, podemos chamar os indivíduos de loucos, normais, gordos, revolucionários, sujeito deste ou daquele discurso que será reclamado pela medicina, pela psicologia, pelas ciências sociais etc.

Baseado em Foucault o sujeito é tão somente uma produção do saber, objeto das relações de poderes, das ciências e das instituições. É uma formação histórica, uma identidade produzida pelas forças de uma determinada época histórica. Período da história brasileira banhada pelos ideais escolanovistas que propagavam a modernização da sociedade brasileira através do desenvolvimento capitalista, por intermédio da educação das massas, no qual, defendiam o ensino gratuito e obrigatório na rede pública, instigando o desenvolvimento do ensino sistemático e nivelado de acordo com

os interesses infantis, a partir de um ensino que levasse em consideração as atividades dos alunos, o ambiente, a cooperação e a solidariedade social.

Para os representantes da escola nova no Brasil, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, dentre os problemas nacionais que deveriam ser solucionados nenhum é mais importante do que a questão educacional para a construção de uma sociedade moderna, nem mesmo a questão econômica. Pois, se o desenvolvimento cultural de uma sociedade depende das condições econômicas, estas também não se desenvolverão sem a proliferação da cultura, da invenção e da iniciativa, elementos importantes para o aumento da riqueza de um país.

Contudo, as políticas adotadas na área econômica e educacional continuam dissociadas umas das outras. Portanto, deveriam ser entrelaçadas e encadeadas dirigindo-se na mesma direção.

Todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes... (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932)

A desorganização do sistema de ensino para o ideário escolanovista se dá pela falta de planejamento e ações que determinem as finalidades da educação, isto é, seus aspectos filosóficos e sociais, e de sua aplicação – aspectos técnicos – de metodologias científicas para a resolução dos problemas educacionais. Tal situação decorria da ausência de uma cultura geral que indicasse os problemas e os fins da educação. Logo, não se poderia encontrar unidade e continuidade de pensamento nas reformas direcionadas à educação.

Com a Constituição Federal de 1946 e a partir do Decreto-Lei 8529/46 os fins da educação brasileira foram definidos e embasados pelo pensamento escolanovista, que orientava os princípios fundamentais do ensino primário.

Art. 10. O ensino primário fundamental deverá atender aos seguintes princípios: a) desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os interesses naturais da infância; b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos; c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização; d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade; e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem estar individual e coletivo; f)

inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana. (Decreto-lei 8529 de 1 de janeiro de 1946).

Os ideais escolanovistas como instrumentos de subjetivação não deixam de intencionar e sistematizar sua concepção de subjetividade. A educação busca uma filosofia de vida, torna-se de caráter biológico, organiza-se para a população em geral, permitindo aos indivíduos educarem-se até onde suas capacidades permitirem, independentemente de suas condições econômicas e sociais.

As instituições escolares tornam-se espaços do exercício da verdade e consequentemente do poder. Ambiente institucional de privilégios, em que a verdade edifica morada. Local de observação, classificação, regulação e mensuração de resultados técnicos, onde é exercida e extraída a verdade, isto é, local de relações de saber/poder. A educação torna, portanto, como um dos melhores instrumentos de controle dos discursos, verdadeiros e o caminho onde saber e poder são visíveis para a implantação de técnicas institucionais como a vigilância, a hierarquia, a disciplina e o controle social do indivíduo.

A instituição escolar configura-se como espaço pedagógico atravessado pelas relações de poder que estão presentes desde o início da aprendizagem onde o *“poder regula, produz, molda indivíduos, fabrica imagens-modelos e avalia. Objetiva o homem via manipulação técnica interiorizadas nas instituições educacionais como práticas de assujeitamento”*. (JARDIM, 2006, p. 105). O sujeito torna-se produto e consumo das atividades de poder, criado principalmente no âmbito das instituições educacionais, formas estabelecidas historicamente de saber, poder e subjetivação.

Dessa forma,

O maior objetivo dos dispositivos educacionais é conseguir controlar a alma dos indivíduos. A partir das organizações institucionais centrada na ostentação dos jogos de verdades em formas de saberes e dizeres e do exercício estratégico do poder, se consolida permanentemente a produção de uma sociedade calcada em modelos de dominação e controle contínuo. (JARDIM, 2006, p. 111)

A instituição escolar caracteriza-se, a partir de então, como tecnologias que codificam e capturam os sonhos. Enfatizando um certo tipo de homem que contribua com as demandas econômicas e políticas, situando-se como produtoras de subjetividades no meio social. Segundo Jardim (2006) servindo como agenciamento de técnicas disciplinares e de controle intensivo das forças corporais e do desejo, a maquinaria escolar, de forma não estática, muito pelo contrário, sempre dinâmica e

flexível, expande sua hegemonia por procedimentos de subjetivação para o governo da alma.

Lugar estratégico para o exercício do poder, conseqüentemente para a modelização das almas, o espaço pedagógico é o território onde se procura, através de composição de ações e formulações de discursos (saber/poder), formalizar o indivíduo do não desejo, da não vontade, da não autonomia. A preocupação em delimitar tempo, época e pensamentos surge como condição para a constituição de um indivíduo cativo, enraizado profundamente nos diagramas de saber/poder e imanentes à complexidade do campo social. O espaço pedagógico, e neste o trabalho docente, na modernidade é articulado e inventado sob o signo da governamentalidade.

Outro instrumento de subjetivação importante para a normatização da educação brasileira (que incidiu especificamente sobre o trabalho docente) foi a Lei Orgânica instituída pelo Decreto-Lei nº 8530, também de janeiro de 1946, que estabelecia inúmeras normatizações que deveriam ser consideradas pelos cursos normais em todo país, como por exemplo: formar os professores e administradores das escolas primárias e instigar e divulgar a produção do conhecimento e de técnicas referentes à educação da infância. O decreto menciona no capítulo referente às finalidades do ensino normal que:

Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades: 1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias. 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas. 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Normatizar a escola normal como instituição de formação de administradores escolares, da propagação dos conhecimentos e técnicas referente à educação dos infantis e de formação do trabalho docente, torna-a alvo de implantação da biopolítica curricular e, por conseguinte, dos processos de subjetivação por meio de mecanismos educativos.

O currículo torna-se uma das ferramentas principais neste processo de conformação docente, visto que o Decreto-Lei estabelece a organização do curso normal em ciclos, sendo que, o primeiro ciclo era destinado à formação de regentes do ensino primário, em que predominava o currículo destinado à educação geral, distribuído num período de quatro anos e, o segundo, a professores do ensino primário, onde predominava a junção tanto de disciplinas de educação geral, quanto de matérias relativas à formação profissional, como por exemplo: metodologia do ensino primário, sociologia educacional, psicologia educacional, história e filosofia da educação, prática de ensino etc..

No Título II do referido Decreto-Lei 8530/46, quando versa sobre a estrutura do ensino normal, capítulos I e II que tratam do curso de regente e de professor primário, torna-se perceptível esta divisão de subjetivação do trabalho docente.

Art. 7º O curso de regentes de ensino primário se fará em quatro séries anuais, compreendendo, no mínimo, as seguintes disciplinas:

Primeira série: Português, Matemática, Geografia Geral, Ciências Naturais, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, Educação Física.

Segunda série: Português, Matemática, Geografia do Brasil, Ciências Naturais, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região, Educação Física.

Terceira série: Português, Matemática, História Geral, Noções de Anatomia e Fisiologia Humanas, Desenho, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região, Educação Física, Recreação e Jogos.

Quarta série: Português, História do Brasil, Noções de Higiene, Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino, Desenho, Canto Orfeônico, Educação Física, Recreação e Jogos.

E ainda:

Art. 8º O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas:

Primeira série: Português, Matemática, Física e Química, Anatomia e Fisiologia Humanas, Música e Canto, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Recreação e Jogos.

Segunda série: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Higiene e Educação Sanitária, Metodologia do Ensino Primário, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, Educação Física, Recreação e Jogos.

Terceira série: Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Higiene e Puericultura, Metodologia do Ensino Primário, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, Prática de Ensino, Educação Física, Recreação e Jogos.

Os ideais escolanovistas de formação de professores acreditavam que o professor deveria ser formado a partir de uma cultura múltipla e diversificada, que lhe possibilitasse a compreensão do humano e do social em suas diferentes fases, para perceber, além do visível e do passageiro, as grandes manobras das regras que controlam a produção do social, e o objetivo da escola frente às diferentes forças sociais que aspiravam a organizar e o controle da sociedade. Obtendo essa cultura, o professor, de acordo com esses ideais, passaria a enxergar os problemas educacionais em conjunto, de forma ampla subordinando tais dificuldades pedagógicas ou metodológicas aos princípios filosóficos e fins da educação.

Se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932)

Segundo Labegalini (2009) esse pensamento renovador buscou produzir uma determinada sociedade onde a organização social se manifestaria embasada nas características do eu de cada indivíduo e, para isso, os professores deveriam recorrer aos saberes da Psicologia, capturando seus conhecimentos no espaço do desenvolvimento infantil e da aprendizagem, para funcionarem como instrumentos na construção de um projeto de sociedade. A Psicologia foi muito utilizada na busca de abordagens científicas, principalmente por meio da instalação de “laboratórios de Psicologia” e na elaboração de “testes”.

As idéias de eficiência e rendimento se colocam, então, como prioritárias e se expandem para a área de orientação profissional, onde instalam a concepção de que a inteligência e as aptidões podem ser investigadas objetivamente de modo a colocar “o homem certo no lugar certo”. (CUNHA, 1995, p. 81).

As décadas de 1930 e 1940 foram marcadas pela modernização educacional e cultural. Desse processo destacam-se três características centrais:

(...) a) o conceito de atividade científica passou a ser definido a partir da racionalidade presente na esfera da produção; b) há uma repolitização do discurso pedagógico, no qual o padrão técnico recobre a dimensão política; e c) a sociedade é concebida como uma anterioridade ao indivíduo, gerando a necessidade de promover a sua adaptação à sociedade. (Monarcha, 1992, p.47).

Para Labegalini (2009), em decorrência dessa modernização, os futuros professores passaram a confrontar-se com conhecimentos até então, para eles, inéditos. Seus saberes e experiências foram estimulados e potencializados, mediante atualizações e práticas até então inusitadas: psicologia educacional, biologia educacional, sociologia da educação, psicologia funcional, escola ativa, escola nova etc. Novos saberes circulavam no âmbito das escolas normais e velhas certezas eram confrontadas com novas verdades.

Com relação aos conteúdos das matérias contidos nos programas de ensino, os educadores escolanovistas se recusavam a colocá-los em segundo plano, pois:

(...) o programa, ainda que mínimo, é necessário; com ele o ensino será direcionado para a obtenção de um determinado tipo de homem, tendo em vista a sociedade que se pretende no futuro. Afinal, nas matérias escolares concentram-se os fins sociais da escola, os ensinamentos capazes de homogeneizar todo o povo de modo a torná-lo integrado aos objetivos do Estado. É coerente com esse pensamento, também, que a formação de professores seja pensada como uma tarefa norteada pela ciência, não podendo ser deixada ao sabor da espontaneidade de cada pessoa. (CUNHA, 1995, p. 41).

Para Labegalini (2009) o conteúdo das matérias de ensino tinham uma função social, serviam aos objetivos do Estado, a fim de que não predominasse a divergência na sociedade; e a formação de professores alfabetizadores também se submeteu a programas determinados, com vistas a alcançar “determinado modelo de sociedade”.

De acordo com os princípios escolanovistas, que se opõem ao ensino tradicional, a formação de professores deveria ter caráter profissionalizante, deveria ser “técnico-pedagógica”, como os conteúdos necessários à formação do professor, valorizando também a atividade do aluno-mestre, inclusive a “prática”, em “escolas de aplicação” e similares, do que era aprendido nos cursos de formação para o magistério. Em suma, para a autora, a didática a ser implantada fazia parte do ideário escolanovista, pretendia renovar a escola; era a Pedagogia Científica presente na formação dos professores.

No capítulo IV do Decreto-Lei 8530/46, referente aos programas e à orientação geral do ensino na escola de formação de professores, isto é, a escola normal e posteriormente os institutos de educação, observa-se o caráter de cientificidade pedagógica como processos de subjetivação do sujeito professor. Assim foi definido o programa e a orientação do ensino:

Art. 14. Atender-se-á na composição e na execução dos programas aos seguintes pontos: a) adoção de processos pedagógicos ativos; b) a educação moral e cívica não deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino; c) nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário; d) a prática de ensino será feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso; e) as aulas de desenho e artes aplicadas, música e canto, e educação física, recreação e jogos, na última série de cada curso compreenderão a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas, no grau primário. (Decreto-Lei nº 8530 de janeiro de 1946)

De acordo com Anísio Teixeira (1957) as instituições escolares deveriam deixar de ser instituições destacadas de formação escolástica, para se constituir em espaço de educação do homem moderno, para uma sociedade de trabalho científico. A educação deveria preparar trabalhadores voltados aos saberes da pesquisa, do ensino e da tecnologia.

O conhecimento científico deverá ser ensinado a partir do trabalho e da ação, e não simplesmente pela verbalização ou exposição. É a partir da experiência vivenciada e concreta que a aprendizagem acontece, absorvendo o conhecimento e o integrando em

novas formas de comportamentos. A finalidade da escola primária se voltava a habilitar o indivíduo ao mercado de trabalho. Não pode ser uma escola somente de iniciação intelectual, mas uma escola prática, de inserção no trabalho, de formação de hábitos de pensar, de fazer, de exercer uma função útil, de conviver e de participar da sociedade.

O conhecimento científico nesta concepção de ensino torna-se meio de subjetivação do trabalho docente. Para Mansano (2009) a subjetividade não é uma posse, mas uma produção incansável que acontece nos encontros vivenciados com o outro, ou seja, com o outro social, com a natureza, com as inovações, com o conhecimento, com tudo aquilo que possa produzir efeitos nos corpos e nos hábitos de si viver.

Nesse contexto percebe-se a emergência do sujeito professor como decorrência de uma subjetividade que se exerce de forma processual, realizada num plano histórico-político. É um processo de produção dirigido à criação de modos de existências, de ação, de sentimento, de discurso e de práticas sociais.

A instituição de formação, seja ela primária ou normal, faz parte dessa produção, pois teve sua dinâmica marcada pela configuração social e o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja pela forma como pensam e materializam a aprendizagem e a transmissão do saber. A subjetividade é sempre produzida, isto é, não têm uma origem, nem é intrínseca à natureza humana.

Para Prata (2005) se não há uma subjetividade transcendental, com valores universais válidos para qualquer tempo e lugar, se não há uma constituição psíquica que valha para qualquer época, uma vez que ela é sempre produzida em determinado tempo, as regras transmitidas nas relações entre professores e alunos na escola também se modificam. Mudam as regras, alteram-se as formas de transgressão, diversificam-se os processos e táticas de subjetivação.

Em busca da mudança e da consolidação desses processos são fixadas as diretrizes e bases da educação brasileira, por intermédio da Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961, inspirada nos princípios de liberdade e de solidariedade humana. As diretrizes e bases têm por finalidade compreender os direitos e os deveres do ser humano, do cidadão brasileiro, do Estado, das famílias e dos diversos grupos que fazem parte da sociedade brasileira, com intuito de respeitar a dignidade e a liberdade dos sujeitos, fortalecer a unidade nacional e a cooperação internacional, desenvolver integralmente a personalidade humana e a sua participação no desenvolvimento do bem comum, preparar o indivíduo e a sociedade para dominarem os recursos científicos e

tecnológicos, preservar e expandir a cultura nacional e condenar qualquer tratamento desigual seja ele, de caráter filosófico, político ou religioso, assim como de preconceitos de classe ou de raça.

Como parte integrante da biopolítica governamental brasileira, essa LDB instituiu outros discursos de verdade, buscando tornar as práticas educacionais ferramentas de subjetivação dos indivíduos, indicando-lhes determinados saberes em detrimento de outros. Saberes que buscam configurar sociedades de soberania, disciplinares e de controle. Dessa forma, não podemos considerar a existência de uma única subjetividade, mas de diferentes tipos, logo o poder não se situa em determinada instituição, grupo ou classe social, mas em um instrumento, em uma técnica de governo.

A educação foi assumida como um dos espaços privilegiados para as mudanças, onde o professor, a partir de seu trabalho docente, torna-se o sujeito principal, na visão das políticas curriculares, na articulação das mudanças. Impõem-se medidas reformistas sem que seja realizada ou planejada uma discussão reflexiva de que essas mudanças são construídas, para que o trabalho docente colabore com a divulgação dos novos discursos de verdades impostos pelas biopolíticas anunciadas com as políticas educacionais e curriculares.

Discursos de cunho científico, composto por uma metalinguagem que cala ou procura calar outros discursos. A partir do texto da LDB de 1961, afirma-se a verdade a ser alcançada pela educação brasileira. Como uma comunidade científica, a sociedade política e educacional se constituem como produtoras de verdades e que intentam conformar discentes, docentes e todo o corpo social pela incorporação dos discursos inseridos nas regras, técnicas e procedimentos da legislação educacional.

Dessa forma, a lei estabelece como verdadeiro que a educação é direito de todos e será ministrada tanto na família como na escola, onde a entidade familiar poderá escolher qual a melhor educação a ser dosada aos seus filhos. Assegura também a obrigatoriedade do governo de fornecer recursos para a família e demais grupos da sociedade a fim de que estes se desobriguem com as despesas da educação, caso seja comprovada a insuficiência financeira destes, para que todos tenham as mesmas oportunidades.

Ao estabelecer este discurso como verdade, a legislação educacional busca apagar as marcas de outros possíveis discursos e produzir a partir de então um novo sujeito. Para Foucault o sujeito se constitui pelos jogos de verdade que não passam de um conjunto de regras de produção da verdade e de mudanças das regras que produzem

tal verdade. O sujeito não é uma substância, mas uma forma, que não é idêntica a si mesma.

De acordo com Murad (2010) em cada relação que se estabelecer o sujeito, se posicionará de uma forma diferente, logo, há várias formas de sujeito, por este se relacionar com diversos jogos de verdade. Esses processos de subjetivação são as práticas que constituem o sujeito, formas de atividade sobre si mesmo.

Foucault define as práticas como a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem, tendo um caráter sistemático e recorrente girando em torno da ética, do poder e do saber. Constituem, portanto, uma experiência. As técnicas se referem ao caráter reflexivo e de análise que acompanha as práticas, são as táticas e as estratégias, ou seja, são os meios e os fins com que as práticas são utilizadas. Trata-se, conforme o autor, de um “jogo estratégico” onde a liberdade do sujeito é evidenciada. As “práticas de si” e as “técnicas de si” implicam, portanto, uma reflexão sobre o modo de vida, sobre a maneira de regular a conduta, de fixar para si mesmo os fins e os meios. (MURAD, 2010, p. 3)

O cuidado que a legislação impõe àqueles que fazem e integram o sistema educacional se constituir numa forma de se produzir a história da subjetividade, através das formações e transformações das relações consigo mesmo, isto é, das práticas e das técnicas de si. A LDB de 1961, como código moral, simbolizava o resultado de um conjunto de prescrições que permitem compromissos e evasões. Como, por exemplo,:

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (LEI Nº 4024 de 20 de dezembro de 1961)

Ao definir as finalidades do ensino primário, o período mínimo a ser ministrado, a liberdade de ampliação e a sua obrigatoriedade, esse código de conduta designa a forma pela qual as atividades dos Grupos Escolares e das demais escolas primárias e principalmente do trabalho docente, devem se submeter. Portanto, não há constituição do sujeito moral sem modos de subjetivação.

De acordo com Foucault o sujeito se constitui de forma ativa a partir das práticas de si, que não são inventadas ou criadas pelo indivíduo, mas que se convertem nas estratégias que ele encontra e que são propostas e impostas pela sua cultura.

Estratégias que se configuram como exercício de poder. Trata-se do governo dos homens, da conduta dos indivíduos. Arte de governar que implica dobrar as forças sobre si, numa relação consigo mesmo, para exercer o poder sobre o outro.

Nos jogos de verdade as relações de poder são constantes e são inerentes ao processo. Cada sociedade possui seu próprio regime de verdade, isto é, cada sociedade produz seu discurso verdadeiro que é definido por interesses políticos e econômicos. Para Foucault os jogos de verdade correspondem ao conjunto de regras de produção de verdade, de procedimentos que conduzem a um determinado resultado, que pode ser considerado – em função de seus princípios e de suas regras de procedimento - como válido ou não. Quem fala a verdade são indivíduos livres, os quais entram em consenso e estão inseridos em uma determinada rede de práticas discursivas e de instituições coercitivas.

Em nossa sociedade o discurso que se tem por verdadeiro, que define o que é válido ou não, é o científico. A verdade está centrada nele e nas instituições que o produzem. Segundo Foucault a verdade não é a junção da mente com o real, nem modelo de conhecimento ou de normas para o que deverá ser descoberto, não é o percurso que orienta o sujeito do conhecimento ao seu objeto nem prática de vida originária, não é universal e nem eterna, pois a verdade não tem essência. A verdade é construída, como podemos observar no Capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, Artigos 52, 53 e 54:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e as de grau colegial, o de professor primário.

A legislação educacional constrói, cria, impõe a verdade sobre a formação do professor, como e onde este deverá ser constituído e posteriormente indica o espaço de sua atuação, isto é, no ensino primário que corresponde às escolas isoladas, reunidas e os Grupos Escolares, para que o trabalho docente se torne um instrumento de processo de subjetivação da educação da infância.

A verdade, portanto, é confronto, estratégia, conquista, é uma força atravessada por relações de poder. Foucault, ao analisar como os jogos de verdade envolvem o sujeito, fala que a história da produção da verdade não é uma história do saber verdadeiro, “*mas uma análise dos jogos do verdadeiro e do falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado, através de procedimentos que conduzem a um resultado preciso*”. (WELLAUSEN, 1996, p. 2). Jogos de verdade que não possuem mais caráter coercitivo, mas que se configuram como práticas de subjetivação do sujeito, onde este pode adotar um novo estilo de vida.

Desde a Constituição Federal de 1934 até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira de 20 de dezembro de 1961, percebemos que os rumos que a formação de professores do ensino primário e, portanto, dos Grupos Escolares, tomou foi a lógica do governo, isto é, da educação como arte de governar. Esta forma de prover a educação foi se desenvolvendo a partir do deslocamento da educação tradicional para a educação de matriz cientificista defendida pelos pensadores da escola nova, os escolanovistas.

Distanciaram-se da educação rígida, punitiva e instrucional para uma educação onde o sujeito-aluno é o centro, levando-se em consideração suas formas de pensar e apreender, para o governo do ser por si. Dessa forma, as teorias escolanovistas que embasaram todo esse período de debate por uma educação que levasse ou tornasse a sociedade brasileira moderna e de instituições de leis como as Constituições Federais de 1934, 1946, Decretos-Lei de nº 8529 e 8530 e da lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, devem ser analisadas e apreendidas como defensoras de que o governo dos sujeitos deve-se dar “*por meio da formação de alunos ativos, que se movimentam a partir de seus interesses e que, se assim educados – porque educáveis – são capazes do governo de si mesmos, consolidando a educação como arte de governar*”. (COUTINHO e SOMMER, 2011. p. 89)

Entende-se, assim, que as teorizações da escola nova inspiradoras das leis e das reformas educacionais, foram e deram condições para esta lógica da educação como arte de governar, como governo do homem, do homem-espécie, do homem-vivo, pois procuravam substituir a disciplina da escola tradicional que governava o homem-corpo, o corpo-dócil pela biopolítica educacional, pelo biopoder.

Para tanto, atribuiu-se à educação um caráter científico destacando-se entre outras áreas de conhecimento a psicologia que passou a orientar com mais intensidade

as experiências educacionais, tanto as de investigação como as escolares, que, segundo Coutinho e Sommer (2011), formaram “*uma rede discursiva bastante afinada, constituída pela teia entre saberes psi, pesquisas sobre desenvolvimento infantil, pesquisas educacionais, práticas escolares, formação de professores*”. Anísio Teixeira e Lourenço Filho destacam-se no que diz respeito à política de profissionalização docente, ao proporem uma subjetividade por meio de processos que substituíssem a docilidade do trabalho docente por práticas pedagógicas ativas, guiado por si, priorizando o governo do ser por si.

De acordo com Foucault, o governo dos homens não substitui e nem elimina completamente o poder disciplinar, este último insere-se na biopolítica como dispositivos conformadores dos processos de subjetivação adotados nas instituições escolares, seja ela, do trabalho docente, do discente ou do administrativo. Sobre esses dispositivos de conformação versarão as análises formuladas no próximo capítulo.

CAPÍTULO - 3

O PODER DISCIPLINAR NOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS CONFORMADORES DA SUBJETIVAÇÃO DOCENTE NO ESPAÇO DO GEPMAC

Esta parte do estudo se voltou para identificar os dispositivos pedagógicos conformadores do processo de subjetivação docente nas instituições educativas. A ênfase recaiu sobre o poder disciplinar com base nos dispositivos pedagógicos expressos na distribuição do tempo, do poder hierárquico, da norma e do exame, a partir de documentos encontrados nos arquivos do GEPMAC, quais sejam: Portarias¹² e Termos de Classificação¹³. Além destes, utilizei também como instrumento de análise as informações obtidas através da fala de três professoras que desenvolveram suas práticas dentro do período definido para esta pesquisa, isto é, 1940 a 1970.

A construção desta parte da investigação foi inspirada no seguinte problema: Que dispositivos pedagógicos influenciaram no processo de subjetivação do trabalho docente no Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro (GEPMAC)? Para auxiliar esta construção utilizei o meio virtual para consultar artigos, dissertações e teses. Além dessas fontes bibliográficas utilizei alguns livros do Filósofo e Historiador Michel Foucault, como: *Microfísica do Poder*, *Em defesa da Sociedade*, *As Verdades e as Formas Jurídicas* e, principalmente, *Vigiar e Punir*.

Utilizei também para análise as Portarias e os Termos de Classificação, documentos que consegui encontrar nos arquivos do Grupo Escolar, e as entrevistas realizadas com ex-professoras e que estarão sendo analisados a partir da distribuição do tempo, do olhar hierárquico, da normatização e do exame. Mas antes de adentrar na discussão dos dispositivos de conformação discutirei a positividade do poder disciplinar.

3.1 – O Poder disciplinar como produtor de positividade

O poder para Foucault (2007) deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma tática que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, aprisionado entre as mãos de alguns, ou apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos

¹² - Documentos expedidos pela direção do Grupo Escolar para comunicar ou justificar determinada ação.

¹³ - Documentos que registravam o resultado final de toda a produtividade dos alunos do Grupo Escolar.

circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também exercê-lo. Eles não são o alvo inerte ou consentidor do poder, mas seus intermediários. Nota-se, portanto, que o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles. O indivíduo não é o resultado da plenitude do poder, posto que é um efeito de poder na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constitui.

Foucault não considera o poder como um objeto, uma coisa que pertença a uma determinada pessoa ou instituição, não é real, não possui essência, natureza. O poder é uma prática social desenvolvida historicamente. Atinge o corpo dos indivíduos, localizando-se no corpo social, na cotidianidade. Dessa forma caracteriza-o como micro-poder ou sub-poder, que não são de propriedade do Estado ainda que possam ser criados por ele na tentativa de obter a governamentalidade. Os poderes, segundo Foucault (2007), se exercem em vários níveis e em diferentes pontos da sociedade, integrados ou não no Estado.

A questão do poder fica empobrecida quando é colocada unicamente em termos de legislação, de constituição, ou somente em termos de Estado ou de aparelho de Estado. O poder é mais complicado, muito mais denso e difuso que um conjunto de leis ou um aparelho de Estado. Não se pode entender o desenvolvimento das forças produtivas próprias ao capitalismo, nem imaginar seu desenvolvimento tecnológico sem a existência, ao mesmo tempo, dos aparelhos de poder. (FOUCAULT, 2007, p. 221)

Dessa forma, os poderes para Foucault funcionam como dispositivos mecânicos integrados no meio social, sem limites externos que dificilmente algo ou alguém deles seja imune. Logo, o Estado não é a origem dos poderes sociais e também do qual se deveria explicar a construção dos saberes. O Estado não é a instituição central e única na detenção do poder, e a distribuição dos poderes na sociedade não é, exclusivamente, uma extensão, um prolongamento, uma difusão da sua ação.

O poder para Foucault funciona como uma máquina social que não se situa em um lugar exclusivo, pelo contrário, expande-se por todo corpo social, não é um objeto, mas uma relação, de luta, de força. É equivocado somente definir o poder como algo negativo, que reprime, castiga e impõe limites, pois, ele igualmente produz efeitos de positividade. Diz Foucault:

[...] Ora, me parece que a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder. Quando se define o poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita, esquelética do poder que curiosamente todo mundo

aceitou. [...] o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2007, p. 07).

Este aspecto negativo não é tudo para Foucault e nem o mais importante, é necessário fazer uma reflexão sobre sua positividade e produtividade. O poder exclui, reprime, mas produz o real, verdades, tem como objetivo o corpo humano, para aprimorá-lo e adestrá-lo. O que interessa para o poder é regular os homens, controlar seus movimentos para utilizá-lo ao máximo, suas capacidades e potencialidades.

Foucault não delimita os efeitos de poder ao nível da ideologia, mas aos efeitos do poder sobre o corpo. Não que os aparelhos de Estado sejam destituídos de importância, mas que se deve compreender que o poder não está localizado unicamente nos instrumentos de Estado.

Se quisermos apreender os mecanismos de poder em sua complexidade e detalhe, não podemos nos ater unicamente à análise dos aparelhos de Estado. Haveria um esquematismo a evitar – esquematismo que, aliás, não se encontra no próprio Marx – que consiste em localizar o poder no aparelho de Estado e em fazer do aparelho de Estado, o instrumento privilegiado, capital, maior, quase único do poder de uma classe sobre outra classe. De fato, o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder. O poder não tem por função única reproduzir as relações de produção. As redes de dominação e os circuitos de exploração se recobrem, se apóiam e interferem uns nos outros, mas não coincidem. (FOUCAULT, 2007, p. 160).

Quando Foucault pensa nos processos de poder, preocupa-se com o ponto em que o poder encontra o nível dos sujeitos, atinge seus corpos, gestos, atitudes, discursos, a vida cotidiana. Não tem de maneira nenhuma a intenção de diminuir a importância da interferência do Estado, porém alerta para seu papel exclusivo que corre o risco de não dar conta dos outros mecanismos e efeitos de poder que não passa diretamente pelo aparelho estatal.

[...] se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível de desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. (FOUCAULT, 2007, p. 149)

Para Foucault, a cultura humanista¹⁴ acredita que a partir do momento em que se detém o poder, o saber é posto de lado. O poder torna-se um instrumento da loucura e

¹⁴ Movimento renascentista voltado especialmente para as línguas e literaturas greco-romanas.

aqueles que governam se tornam cegos. Só aqueles que estão isentos de poder descobrem a verdade. Contudo há uma sólida articulação do poder com o saber e vice-versa.

[...] exercer o poder é criar objetos de saber, os faz emergir, acumula formações e as utiliza. Não se pode compreender nada sobre o saber econômico se não se sabe como se exercia, quotidianamente, o poder e o poder econômico. O exercício de poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. (FOUCAULT, 2007, p. 141).

Segundo Foucault (2007) os humanistas se enganam quando estabelecem a separação entre saber e poder. Eles estão integrados, e não se trata de sonhar com um momento em que o saber não dependeria mais do poder, “... *não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder*”. (p. 141). Somos forçados a encontrar a verdade ou confessá-la, estamos obrigados a produzi-la. O poder nos interroga, nos indaga e institucionaliza a verdade.

[...] temos que produzir a verdade como temos que produzir riquezas, ou melhor, temos que produzir a verdade para poder reproduzir riquezas. Por outro lado, estamos submetidos à verdade no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas destinadas a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder. (FOUCAULT, 2007, p. 180)

Tudo isso, segundo Foucault (2007, p. 186), “*significa que o poder para exercer-se nestes mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e por em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são construções ideológicas*”. Devemos analisá-lo como objeto de circulação que funciona em rede, que não possui endereço fixo e nem proprietário. Não é uma riqueza e nem um bem. Em sua cadeia se exerce e sofre sua ação.

[...] Não se tem neste caso uma força que seria inteiramente dada a alguém e que este alguém exerceria isoladamente, totalmente sobre os outros; é uma máquina que circunscreve todo mundo, tanto aqueles que exercem o poder quanto aqueles sobre os quais o poder se exerce. [...] o poder não é substancialmente identificado com um indivíduo que o possuiria ou que exerceria devido o seu nascimento, ele torna-se uma maquinaria de que ninguém é titular. (FOUCAULT, 2007, p. 219)

De acordo com Foucault (2007),

O poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Não se trata de conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou estraçalhando-os. Efetivamente, aquilo que faz

com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. (p. 183)

Esse poder é chamado por Foucault de disciplina que funciona em rede, sem fronteiras. Poder de natureza técnica, mecânica, instrumental que aspira controlar as operações do corpo, assegurando-lhe sua sujeição permanente e impondo-lhe relações de docilidade e utilidade. Poder que manipula e trabalha o corpo dos indivíduos produzindo seu comportamento de acordo com as necessidades do mercado capitalista.

Nasce uma arte do corpo humano que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna um tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrija, o desarticula, e o recompõe. Uma anatomia política, que é também igualmente uma mecânica de poder, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. (FOUCAULT, 1987, p. 119)

A disciplina se torna fórmula geral de dominação. Diferente da escravidão que se apropria do corpo, diferente também da domesticidade que o domina constantemente, diferente da vassalagem que é uma relação de submissão altamente codificada e do ascetismo que realiza renúncias. Tem como fim principal o aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo. Dessa forma, o saber que se esconde por detrás do poder disciplinar, induz os corpos à submissão, ao exercício e à docilidade. Torna-os fracos, sem poder, mas aptos e capazes de produzir. A disciplina transforma-se em estudo político dos detalhes, com o intuito de enquadrar os corpos nas mais variadas atividades.

Portanto, apesar do poder estar diretamente ligado aos movimentos ou aos processos políticos e econômicos de uma determinada sociedade e de ter sua prática social definida pela vida econômica, o entendimento de poder para Foucault não é aquela da negatividade, da repressão, do impedimento, da exclusão, mas um entendimento de positividade, de utilidade, ou melhor, de uma construção de saberes.

O poder transforma-se em tecnologia, em técnica usada para o controle social, contudo não é uma propriedade, mas uma estratégia, que na dominação não é uma apropriação, mas uma disposição, uma manobra, uma tática adquirida e conservada pelos que pretendem subjetivar, o resultado de estratégias.

3.2 – O Grupo Escolar Manoel Antonio de Castro como espaço de cultivo do poder disciplinar

A educação é uma dessas estratégias onde o poder disciplinar procura esquadriñar os corpos dos sujeitos. No Brasil, a partir da implantação da nova política educacional, que ficou conhecida como os Grupos Escolares, pelos Governos da República, o poder disciplinar assume papel fundamental para o controle produtivo do homem-corpo, visto que esta nova forma de pensar a educação almejava a construção de uma sociedade moderna, onde se exigia reformas, tanto na estrutura física das instituições escolares, como na organização curricular e administrativa.

Os Grupos Escolares deveriam atender exigências e expectativas da modernidade, simbolizando a transformação de uma sociedade arcaica, para uma moderna, considerando-se as escolas do período imperial como atrasadas, precárias, sujas, mofentas e escassas de material.

Apesar de toda essa crítica às escolas antigas, grande parte dos Grupos Escolares em todo Brasil, principalmente em regiões distantes dos grandes centros urbanos e muitas vezes nos próprios meios urbanos, foram implantados sobre as estruturas das escolas antigas, mesmo porque os Estados ou como era comum chamar na época as federações eram responsáveis pela propagação dessa nova forma de instrução popular, onde criavam seu próprio regulamento, de acordo com seus interesses, sem deixar (é claro) de cultivar o ideário republicano.

No Pará, de acordo com Coelho (2008), em 1889 o presidente da província paraense, Antonio Jose Ferreira Braga, já chamava a atenção para a diferença entre o desenvolvimento econômico impulsionado pelo comércio internacional da borracha e das condições do ensino das massas.

Admirando nesta província a pujança de seu desenvolvimento material, observei com tristeza o contraste entre seu florescimento e os resultados acanhados que apresenta o desenvolvimento da instrução popular. Este ramo da pública administração despertou desde logo minha atenção e, devo confessá-lo, fiquei apreensivo dos destinos da província. (COELHO, 2008, p. 71).

Para a autora, apesar da preocupação com a instrução popular, a melhoria do ensino paraense permaneceu por muito tempo apenas como projeto. Nos relatórios enviados pelo diretor de instrução pública Alexandre Vaz Tavares, de 1893 e 1894 ao governador do Pará, Lauro Sodré, os desejos de construção de novos prédios de acordo

com as exigências do desenvolvimento moderno, para a educação primária. A ausência dessas novas estruturas implicava em questões de higiene, do trabalho docente, da fiscalização da diretoria de instrução pública entre outros, além de muitas moradias de professores servirem como estabelecimento de ensino.

Segundo Coelho (2008) os problemas decorridos da moradia-escola dificultavam o disciplinamento e sacrificavam alunos e professores, deixando Alexandre Tavares sensibilizado com a falta de carteiras, pouco espaço nas salas de aula, ausência de ventilação, muitos alunos ocupando o mesmo espaço, dificultando o desenvolvimento físico e prejudicando a saúde.

Alexandre Tavares esperava que o legislativo fosse sensibilizado pelo executivo, da importância da construção de novos prédios escolares, para que as dificuldades do ensino primário fossem resolvidas e que a lei que previa a construção de prédios escolares fosse colocada em prática. Mas o primeiro Grupo Escolar, que recebeu o nome de “José Veríssimo”, dentro do molde moderno, só foi inaugurado em Belém em 1900, seis anos depois das exigências contidas nos relatórios.

Coelho (2008) fala que apesar do tempo esperado para a construção do primeiro prédio escolar para abrigar esta nova política de instrução pública, a implantação dos grupos escolares em Belém e em diversos municípios do Estado do Pará seguiu a cartilha da pedagogia moderna com a implantação de classes graduadas sob a batuta de professores formados na Escola Normal.

Com a inauguração do Grupo Escolar “José Veríssimo”, em Belém, a comunidade paraense foi contemplada com uma nova forma de arquitetura dedicada à instrução popular. O diretor da instrução pública, Virgílio Cardoso de Oliveira, escreveu para o governador José Paes de Carvalho sobre a magnitude da obra:

O belo edifício que atestará a produtibilidade da vossa administração, que o iniciou e o verá conhecido, faz honra as edificações similares e pode sem receio figurá-la a par das melhores construções escolares da rede pública.

Das plantas que ilustram este relatório vê-se que todas as exigências da higiene e da pedagogia foram cuidadosamente atendidas no elegante e nobre edifício.

Primeira edificação que no gérmen, é, entre nós, levantada, pode a muitos parecer que ela peca pela suntuosidade e pelo luxo. Antes, porém assim que, por espírito de mal entendida economia, aleijar um edifício destinado a receber em idade crítica da existência, jovens cuja educação deve ser olhada com cuidados nunca demasiados.

Penso, entretanto que a experiência colhida nesta primeira construção nos ensinará o caminho que conduzirá à realização de obras idênticas com economia que não venham prejudicar o edifício pelo desejo de beneficiar o tesouro. (COELHO, 2008, p. 83)

Para Coelho (2008) pela primeira vez o governo assume a construção de uma instituição escolar com seus próprios recursos. Virgílio Cardoso Oliveira se preocupava em obedecer às normas de higiene e da pedagogia endereçadas às instituições do ensino primário e reiterava que toda a atenção demasiada com a educação não devia ser confundida com o pecado da suntuosidade e do luxo. Dessa forma, a estrutura física das escolas deveria apresentar harmoniosidade com a arquitetura da cidade e com as regras da pedagogia moderna.

As primeiras edificações dos Grupos Escolares em Belém e no interior paraense, no início do século XX, como em outros Estados brasileiros, situavam-se no centro das cidades. Como por exemplo,

O Grupo Escolar Jose Veríssimo, inaugurado em 1900, estava localizado em frente à Praça Batista Campus, parque ajardinado e embelezado com rochas, lagos artificiais, coretos e pavilhões, um dos espaços mais requintado e freqüentado pela população belenense em passeios matinais. O segundo grupo escolar inaugurado pelo governo paraense na capital foi o Grupo Escolar Nazaré, logo depois, rebatizado com o nome de “Barão do Rio Branco”, no bairro com o mesmo nome e próximo a Igreja de Nossa Senhora de Nazaré, ícone de religiosidade do povo paraense. (COELHO, 2008, p. 83)

As construções posteriores, tanto na capital como no interior, seguiram as mesmas características de localização, isto é, deveriam estar situadas no centro urbano, onde a população pudesse perceber que aquela instituição era adequada para a prática educativa e que cumpria todas as exigências de higienização e pedagógica.

Coelho (2008) informa que os Grupos Escolares construídos na capital depois dos anos de 1930 obedeciam a critérios bem mais econômicos, tornando-se prédios mais modestos que as primeiras edificações. *“No geral, possuíam seis amplas salas de aula, higienicamente dispostas em relação à luz e ao ar, com vasto terreno para exercícios físicos e pavilhão destinado à educação da infância”*. (p. 83)

Contrariando as construções imponentes dos Grupos Escolares em muitos municípios paraenses, a implantação do Grupo Escolar em Igarapé-Miri não seguiu a mesma linha de modernização do ideário republicano e de uma pedagogia moderna, visto que o “Grupo Escolar de Igarapé-Miri”, como ficou conhecido na cidade, foi construído em 1904 a partir de uma estrutura de estacas entrelaçadas, onde os espaços vazios entre elas eram preenchidos com barro. Portanto, nada de imponente e luxuoso.

Suas características comparadas aos grupos da capital eram de isolamento, pobreza e atraso. Contudo, para a pequena cidade de Igarapé-Miri, foi um avanço considerável, visto que no início do século XX a população da cidade já almejava a extinção das aulas ministradas em casas de professores particulares ou nas residências

de pessoas que podiam pagar para educar seus filhos, como por exemplo, donos de engenho e de serrarias.

Este ensino baseava-se na aprendizagem de ler, escrever e contar. De acordo com Lobato e Soares (2001), apesar de pequena a população de Igarapé-Miri começava a exigir melhores serviços educacionais, agora de maneira mais formal e sistematizado. Assim, em 27 de abril de 1904, no governo de Augusto Monte Negro, inaugura-se o Grupo Escolar de Igarapé-Miri, como a primeira Instituição de Ensino estadual no município, onde passou a funcionar o ensino primário de 1ª a 5ª séries.

O Grupo Escolar de Igarapé-Miri funcionou neste prédio a base de enchimento¹⁵ por mais de 40 anos. No ano de 1946, com a ruína da estrutura do prédio, houve a necessidade de se fazer a mudança para um novo prédio, agora de propriedade da família Almeida, situado na Rua 15 de novembro, em caráter provisório. O novo prédio também era construído com base no enchimento e era conhecido na cidade como o “sobrado”.

Como nas escolas isoladas do país que abrigavam muitas das vezes a família do professor, o sobrado abrigava a escola e a família do Sr. Antonio Almeida. Esta situação durou um ano e em 1947 o Grupo Escolar volta para a Rua Ruy Barbosa, porém não para um novo prédio, mas para ser vizinho das ruínas do grupo velho, em um casarão antigo, sendo que parte dele foi cedida para abrigar a família da nova diretora, a normalista Adalgisa Maria Batista de Miranda.

As condições precárias do prédio indignavam a população miriense que cobrava uma alternativa do Prefeito da época, o Sr. Alcides Pinheiro Sampaio, que juntamente com o Governador do Estado, o Sr. Luiz Geoláz de Moura Carvalho, providenciaram a edificação de um novo prédio para atender o ensino primário.

Em 21 de julho de 1949 foi inaugurado o novo Grupo Escolar que ganhou outro nome e a partir de então ficou conhecido como Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro. Esta nova edificação não ganhou as características da pedagogia moderna idealizada pelos republicanos no início do século XX, com seus prédios imponentes, luxuosos e higiênicos, ícones da modernidade, mas foi agraciado pelas características dos prédios construídos no Estado do Pará pós-1930, que obedeciam a regras econômicas restritas, tornando os edifícios mais modestos que os primeiros.

¹⁵ Modelo de construção de prédios ou casas antigas, onde se utilizavam estacas de madeiras entrelaçadas, que tinha seus espaços vazios preenchidos com barro.

Contudo, respeitava as normas de higiene, com salas de aula amplas, com luminosidade, ventilação e com uma vasta área para atividades físicas. Depois de 45 anos de fundação é que o Grupo Escolar de Igarapé-Miri ganhou status de escola modelo. Inaugura-se com seis salas de aula, uma sala de direção, uma secretaria, uma sala de professores, copa e cozinha, banheiros feminino e masculino, depósito de merenda escolar, material de limpeza e de material escolar, e uma área bastante ampla para a prática da educação física.



Acima fotografias de alguns espaços do Grupo Escolar¹⁶.

¹⁶ As fotografias em caráter de ilustração mostram alguns dos espaços que contemplam a área do Grupo Escolar.

A partir de 1949, a população miriense, que desde o início do século XX já almejava por uma instrução nos moldes da pedagogia moderna, passou a desfrutar dos ideários republicanos de modernização da sociedade através da educação de massa. A edificação com aproximadamente 45 anos de atraso, localiza-se no centro urbano da cidade, fazendo frente à Praça Sarges Barros, onde em seu canteiro central situa-se o prédio do Poder Executivo Municipal de Igarapé-Miri, que nesse período abrigava além do executivo, a Câmara dos Vereadores, isto é, o Poder Legislativo.

Logo mais à frente pelo lado direito da praça, localizava-se o Cemitério Bom Jesus da cidade e pelo lado esquerdo o Mercado Municipal; pelo lado direito compartilhava a vizinhança com a Capela de Bom Jesus (extinta), referência religiosa na cidade e com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Igarapé-Miri; pelo lado esquerdo com a Agência do INSS, hoje extinta; e posteriormente ao fundo com a Agência do Banco da Amazônia (BASA).

Como aconteceu Brasil afora, Igarapé-Miri passou a respirar o sonho do desenvolvimento moderno tanto pregado pelos republicanos, no qual a educação popular teria contribuição fundamental. Observando a estrutura do prédio, percebemos a preocupação com as questões higiênicas, isto é: com a ventilação e iluminação, pois as salas são bastante amplas, medindo cerca de 6m x 5m (30m²), janelas medindo 2m de altura por 2m de largura, portas medindo 3m de altura e 1,5m de largura.

Piso medindo 1m de altura do nível da rua, para impedir os alagamentos em épocas de chuvas, telhado bastante alto, medindo cerca de 5m de altura. Dois corredores laterais, um do lado direito e outro do lado esquerdo do prédio com bastante iluminação e ventilação. Tudo pensado e planejado pelo ideário higienista.

Toda essa estrutura pensada e planejada confirma o que Foucault, a partir de 1970, pensa e fala sobre o poder, seu caráter produtivo em contraposição ao seu viés repressivo. A crítica a essa noção de poder revelou que esta maquinaria existente na sociedade moderna é disciplinar, mas se dispersa, está em toda parte e provem de lugares diversos. Essa forma de Poder não pode ser capturada por determinada entidade e que não é fixa, porém, relacional, pois cada relação social incorpora em si uma possível relação de poder.

Poder que se contrapõem ao exercício do poder soberano que possui na extremidade de sua autoridade a individualidade do soberano, e na sua base, multiplicidades que circulam acima de qualquer individualidade corporal. O poder disciplinar, pelo contrário, acontece na progressividade sem o caráter dualista do poder

soberano. A individualidade no poder disciplinar encontra-se apenas na base, em sua autoridade há apenas dispersão e multiplicidade, é feito para funcionar sozinho, anonimamente, pelo controle incansável das práticas discursivas que se aplicam sobre os corpos dos indivíduos.

A partir dos discursos e critérios higienistas estabelecidos para a construção dos Grupos Escolares, o poder disciplinar, diferentemente do poder soberano que se relaciona através da violência, envolve os indivíduos em uma relação constante de sujeição. O espaço escolar torna-se um produtor de subjetividade, expressando e refletindo muito além de sua estrutura física, representações sobre a escola, o saber e sobre a produção do sujeito.

A edificação dos Grupos Escolares torna-se parte do currículo escolar, passa ou pelo menos deveria construir subjetividades, experiências tanto individuais quanto coletivas, desempenhando, portanto, papel fundamental no processo de subjetivação e, por conseguinte, na consolidação da subjetividade dos sujeitos. Os prédios escolares, a partir dos projetos republicanos de propagação do ensino de massa, sob a forma de Grupos Escolares, se sobressaíram na arquitetura urbana das cidades, ocupando lugares de privilégio e tornando-se templos de divulgação de saberes, mas, também, de efetivação das políticas de coerções.

Este modelo de escola torna-se estratégia de ação no campo educacional, conformando práticas, legitimando competências e sugerindo novas metodologias. Um novo ideário passa a ser construído em torno da escola. E a forma arquitetônica terá função fundamental neste processo, pois os edifícios serão concebidos muito mais do que lugar para instruir, isto é, trata-se de uma proposta mais ampla de educação, travestida numa dimensão simbólica, obtendo o prédio escolar como veículo de propagação

por meio de instrumentos de enclausuramento de forma hierárquica em lugares de uma nova moral, de novas ideias, de sentimentos, de sensibilidades e práticas.

As relações de poder são marcadas pela disciplina que tinha e ainda tem a finalidade de produzir o que Foucault chamava de corpos dóceis, tornando-se eficazes economicamente e submissos politicamente.

No intuito de atingir essa finalidade, a disciplina começa, a partir do final do século XVIII, a organizar os indivíduos no espaço específicos. A partir de então, todas as atividades passam a ser monitoradas e cronometradas, possibilitando, por exemplo, o tempo de formação e da prática dos indivíduos. Assim, a normatização da aprendizagem

é facilitada, possibilitando as forças de produção se comportarem em busca da obtenção de um aparelho eficiente.

As disciplinas produzem espaços complexos, juntando em um mesmo ambiente a arquitetura, a funcionalidade e a hierarquização, facilitando a fixação e permitindo a circulação; recortando segmentos individuais e estabelecendo ligações operatórias; marcando lugares e indicando valores; garantindo também a obediência dos indivíduos, e melhor economia do tempo e das forças de produção.

A disciplina constitui o que Foucault chama de “quadros vivos” que têm por função transformar as massas confusas sem utilidade e perigosas em multidões organizadas. Quadros que se tornaram tanto técnicas de poder quanto processos de saber, cuja finalidade era controlar as diferenças, através da ordem.

Para Foucault (1999) a disciplina é um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riquezas. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas.

Segundo Pogrebinschi (2004) a sociedade disciplinar almeja a produção da docilidade dos corpos, para tornar a prática do poder menos onerosa economicamente, ampliando

Os efeitos do poder social ao máximo de intensidade e tão longe quanto possível, e ainda ligando o crescimento econômico do poder ao rendimento dos aparelhos pelo qual se exerce, sejam pedagógicos, militares, industriais, médicos. Em suma, fazendo crescer tanto a docilidade quanto a utilidade de todos os elementos do sistema. (FOUCAULT, 1977, p. 191)

Contrariando a forma de poder soberano, o poder disciplinar não se concretiza no rei, mas nos corpos dos indivíduos e, de maneira singular, através de suas técnicas ou instrumentos disciplinares. Não faz como o poder da soberania que se apropria e observa as riquezas de seus súditos, o poder disciplinar não se materializa como algo, como uma coisa, não se transfere como se fosse uma propriedade, um produto, uma vez que *“O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior adestrar; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”* (FOUCAULT, 2001, p. 143). Percebe-se que o poder disciplinar aumenta a utilidade dos sujeitos, desenvolve suas habilidades e aptidões, aprimora seus rendimentos e lucros.

Para Pogrebinschi (2004) o poder disciplinar, através de suas tecnologias de poder, possibilita as forças sociais a se tornarem cada vez mais forte, visto que aumenta

a produção, desenvolve a economia, distribui o ensino e eleva a moral pública. A partir do momento em que a sociedade é atravessada pelos mecanismos do poder disciplinar, invertem-se os princípios da centralidade e da visibilidade do poder, isto é:

Enquanto que, no caso do poder da soberania, o poder encarnava-se na figura do soberano e esse se encontrava, justamente por isso, no centro das relações de poder, já na hipótese do poder disciplinar, não há um centro único de poder e nem mesmo uma figura única que o encarna: o poder encontra-se nas periferias, distribuído, multiplicado em toda parte ao mesmo tempo, materializado que está nos corpos dos indivíduos a ele sujeitados. Além disso, observa-se que, no caso do poder soberano, o poder se exerce por meio de uma extensa e ameaçadora visibilidade da pessoa do soberano, a quem todos devem conhecer e reconhecer posto que é a sua autoridade que centraliza os efeitos do poder. Ao contrário, no caso do poder disciplinar, essa relação se inverte. (...) o poder disciplinar deve manter-se na invisibilidade para funcionar, pois que a sua invisibilidade ressalta a visibilidade daqueles que a ele se sujeitam, de modo que a sua eficácia é constante e permanente. (POGREBINSCHI, 2004, p. 192)

Nota-se que a disciplina, enquanto tecnologia específica do poder, é para Foucault (2001, p. 177) *“um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma física ou uma anatomia do poder, uma tecnologia”*.

De acordo com Pogrebinschi (2004) na medida em que o poder disciplinar é uma modalidade de poder múltipla, relacional, automática e anônima, a disciplina, por sua vez, também faz crescer e multiplicar aquilo e aqueles que estão a ela submetidos. Nesse sentido, pode-se dizer que a disciplina é uma técnica que fabrica indivíduos úteis. A disciplina faz crescer e aumentar tudo, sobretudo a produtividade.

Para a autora, além de ampliar a produtividade dos operários nas fábricas e oficinas, a disciplina faz aumentar a produção do saber e de aptidões nas escolas, de saúde nos hospitais e de força no exército. São por esses exemplos que Foucault (2001, p. 179-180) fala de um triplo objetivo da disciplina: *“ela visa tornar o exercício do poder menos custoso – seja econômica ou politicamente –, busca estender e intensificar os efeitos de poder o máximo possível e, ao mesmo tempo, tenciona ampliar a docilidade e a utilidade de todos os indivíduos submetidos ao sistema”*.

Dessa maneira, o poder ganha sentido de emancipação, de liberdade deixando para traz o conceito de repressão, passando para uma perspectiva de produção, construindo, destruindo e reconstruindo, transformando, acrescentando e diminuindo. Modifica-se a cada momento em todos os lugares a si mesmo e aos indivíduos com os quais se relaciona em uma teia múltipla, que se movimenta, tornando-se dinâmica e constante.

Logo, o poder é algo que circula incessantemente sem se deter exclusivamente nas mãos de ninguém. Potencialmente todos são, ao mesmo tempo, detentores e destinatários do poder, seus sujeitos ativos e passivos. O que está em sua base não são as ideologias, mas as ferramentas de subjetivação e a experiência acumulada do saber. Ao se relacionar, forma, organiza e coloca em circulação um dispositivo de saber.

Tanto nos documentos exumados dos arquivos do GEPMAC (Portarias e Termos de Classificação), quanto na fala das ex-professoras entrevistadas, que exerceram suas funções de 1966 a 1977; 1956 a 1987 e 1961 a 1972 (tais docentes exerciam suas atividades pedagógicas com apenas a quinta série do ensino primário, formação comum para a maioria dos professores do ensino primário no município), é possível perceber a circulação do poder onde todos são entrelaçados por ele, isto é, ora como detentor e ora como destinatário dele.

3.3 – Dispositivos pedagógicos conformadores do processo de subjetivação docente

Ao tencionar a ampliação da docilidade e da utilidade dos indivíduos submetidos a toda essa dinâmica de subjetivação dos sujeitos, o poder disciplinar se apodera de inúmeros dispositivos que procuram dar conformidade ao processo de subjetivação e, por conseguinte, às formas de subjetividades desejadas. No Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro, essa maquinaria utilizou-se de alguns dispositivos pedagógicos, configurados como políticas de coerções dirigidas ao trabalho docente, quais sejam: a organização do tempo, o poder hierárquico, a norma e o exame.

Esses dispositivos pedagógicos estão inseridos no que Foucault chama de a arte das distribuições, isto é, a arte de distribuir os indivíduos nos espaços utilizando-se de diversas técnicas, como a “cerca”: *“a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo”* (2004, p. 122), como os colégios, quartéis, oficinas, fábricas, que se tornam espaço de controle, verdadeiras fortalezas, espaços fechados.

As portas dessas instituições só se abrirão para a entrada dos funcionários – e estudantes, no caso dos colégios – e posteriormente no final do expediente quando já foi retirado o máximo possível de produtividade desses indivíduos e a fim de corrigir ou neutralizar as improdutividades. Mas esse cercamento, ou esta clausura, de acordo com Foucault (2004) não é suficiente para o disciplinamento do homem-corpo. Estas formas disciplinares são mais específicas e estão de acordo com o princípio do

quadriculamento, ou seja, da localização imediata, onde cada indivíduo possui o seu lugar e cada lugar contém seu indivíduo.

Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as 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, 2004, p. 123)

Um terceiro elemento é a regra das localizações funcionais, que para Foucault aos poucos codifica nas instituições disciplinares os espaços que os projetos arquitetônicos deixam livres para diversas atividades. Ao definir esses espaços, a disciplina, além de vigiar, pode romper com os diálogos ditos perigosos e cria espaços úteis.

Outro ponto importante na arte de distribuir é o intercâmbio entre os indivíduos, os elementos da governamentalidade, pois cada um é definido pelo espaço que ocupa e pela distância que o afasta dos demais, isto é,

A unidade não é, portanto, nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, um intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações. (FOUCAULT, 2004, p. 125)

De acordo com Foucault, as ordenações em fila começam a definir as formas de distribuição dos indivíduos na organização escolar, ou seja, as filas na sala de aula, nos corredores, nos vadiões, as posições que se ganha durante o ano letivo, a classificação por idade, as sequências dos conteúdos dos mais simples para os mais complexos etc.. E nesse sistema de organização, segundo o autor obrigatório a todos, de acordo com critérios de idade, desempenho, comportamento, desloca-se de uma fila para outra o tempo todo, marcando hierarquias de saberes e traduzindo na materialidade do espaço a distribuição de valores e de méritos, onde os indivíduos são substituídos uns pelos outros constantemente.

A organização desse espaço em série determinou lugares individuais tornando viável o controle de cada sujeito e ao mesmo tempo o trabalho conjunto. Transformou o espaço das instituições escolares em maquinaria do ensino, e igualmente de espionagem, de vigilância, de hierarquias e de recompensas.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais porque regem a disposição dos edifícios, de sala, de moveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. As primeiras das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. (FOUCAULT 2004, p. 127)

Segundo Foucault, o quadro sob a forma de repartição disciplinar tem por finalidade tratar da multiplicidade por si mesma, distribuí-la e dela tirar o maior número possível de efeitos. Liga o singular com o plural. Torna possível ao mesmo instante a caracterização do indivíduo como indivíduo e a posição em ordem de uma multiplicidade dada. *“Ela é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar celular”*. (Foucault 2004, p. 127)

3.3.1 – O controle do tempo no poder disciplinar

É a partir desta microfísica, deste poder celular, que o trabalho docente no Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro passou a ser ou deveria ser disciplinado, conformado, subjetivado. As atividades docentes se converteram em alvos de controle, de vigilância, de disciplinamento. Organizados pelo Departamento de Educação e Cultura do Estado do Pará (DECEP) e posto em prática pela administração do GEPMAC, toda uma sistematização de como as atividades deveriam circular.

É perceptível, em algumas Portarias expedidas pela direção do Grupo Escolar, a preocupação em conformar, a partir do direcionamento do DECEP, o disciplinamento nas práticas do trabalho docente. Na Portaria s/n de 06 de abril de 1957, expedida pela diretora Adalgisa Batista de Miranda, podemos verificar isso:

A diretora deste Estabelecimento de Ensino, de acôrdo com as atribuições que lhe são conferidas, faz cientificar ao corpo Docente e discente deste mesmo Estabelecimento de Ensino que de ordem do Exmo. Sr. Secretário de

Estado de Educação e Cultura, as provas de habilitação no presente ano terão início de 6 a 10 do corrente mês de abril, cujo calendário obedecerá a seguinte ordem:

Dia – 6 – às 7,30 horas – Prova escrita – 4ª série
 Examinadoras – Port. – Adalgisa Maria Batista de Miranda
 Mat. – Joana Benedita Trindade Pinheiro
 Observadora – Nair Paraense

Tarde – 2,30 horas - correção

Dia – 8 – às 7,30 horas – Prova escrita – 3ª série
 Examinadoras – Port. – M^a da Consolação C. dos Santos
 Mat. – Inês Morais Lobato
 Observadora – Ana da Trindade Almeida

Tarde – 2,30 horas - correção

Dia – 9 – às 7,30 horas – Prova escrita – 2ª série
 Examinadoras – Port. – Luiza Vilarinho Corrêa
 Observadora – Adalgisa Maria Batista de Miranda

Tarde – 2,30 horas - correção

Dia – 10 – às 7,30 horas – Prova escrita – 1ª série
 Examinadoras – Port. – Eurídice Marques de Sousa
 Mat. – Luiza Vilarinho Corrêa

Observadora – Joana Benedita Andrade Pinheiro

Tarde – 2,30 horas – correção

(Portaria s/n Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro, 6 de Abril de 1957)

É perceptível neste documento três preocupações principais da direção do Grupo Escolar, que levaram ou poderiam gerar a conformação dos sujeitos professores em desempenhar suas práticas docentes. A primeira refere-se à importância que a direção dá aos professores para o desenvolvimento deste processo de habilitação dos alunos ao destacar no seu discurso escrito a palavra docente com a letra inicial maiúscula diferenciando-se dos discentes que não aparecem da mesma forma.

Ao destacar a palavra docente com a inicial maiúscula, a direção por meio de seu discurso, sugere e provavelmente incute um determinado “valor” ao trabalho e ao próprio sujeito professor, fazendo com que este se sinta parte, não como objeto de manipulação, de controle, de vigilância, mas como cidadão integrante e fundamental das decisões tomadas pelo DECEP.

A segunda preocupação consiste em mostrar para os professores que as ordens, veiculadas para a realização do processo de habilitação dos discentes do Grupo Escolar, não partem diretamente da direção da escola e sim do Secretário de Estado de Educação e Cultura, fazendo com que aqueles que porventura resistam aos comandos da direção, pensem de forma cautelosa em deixar ou não de acatar as ordens do DECEP. Contribuindo assim, para a conformação do trabalho docente, visto que a lotação e/ou a nomeação dos professores era em sua maioria realizada através de indicação político-partidária, o que facilitava a exoneração do funcionalismo caso não se conformasse ou rejeitasse as determinações do DECEP.

Na fala das professoras A, B e C podemos confirmar este processo, quando foram questionadas sobre a forma de admissão no Grupo Escolar.

Professora A,

“Foi indicação política na época da campanha do Brulino Martins o papai era amigo dele né e aí ele solicitou só que no dia que ele foi lá pra ver o comício lá no interior na casa dos meus avós tinha muita criança aí ele achou que era muito ruim trazer pra cá, mas como era pedido de amigos políticos da época ele me trouxe aí eu cheguei aqui para trabalhar que houve uma vaga que a dona Dinair que era a diretora no dia 6 de setembro de 1966, aí eu prosseguir aí no grupo até, mas eu continuei no grupo até no dia que começou a minha licença especial que foi em 77, mas eu continuei no grupo até me aposentar”.

Professora B,

“Isso foi o papai que pediu naquele tempo pediam né para o prefeito ele pediu para o Alcides Sampaio e ele foi com o governador aí mandaram a minha nomeação fui nomeada, em 56, agosto de 56”.

Professora C,

“Eu ingressei pelo... Um amigo do meu pai que era vereador precisava de inaugurar uma escola neste rio Maiauatá aí ele queria uma professora de garra aí ele achou que eu era uma professora eficiente aí ele conversou com o meu pai também em pouco dias, dentro de 15 dias ele trouxe... meu decreto de nomeação aí eu ingressei nesta escola três anos aí dentro desses três anos eu me casei aí eu peguei e vim embora pra cá aí eu vim transferida pra cá... Porque o meu marido trabalhava... aqui na cidade... Aí eu achei melhor pedir a minha transferência e vim pra cá... Aí que eu ingressei no grupo... Olha foi no ano de 1960... aí eu acho que eu ingressei no grupo em março de 1961”.

O terceiro ponto, este fundamental para o controle das atividades, é a organização do calendário para o desenvolvimento das provas de habilitação, isto é, o controle do tempo, a partir do horário, que para Foucault (2004) é uma herança monástica, mas que se difundiu com rapidez, estabelecendo as pausas, obrigando as ocupações determinadas e regulamentando os ciclos de repetição, busca medir o tempo, para que este não tenha impurezas, defeitos, mas que seja de boa qualidade, produtivo, onde o corpo deva se aplicar em todo seu exercício.

Ao estabelecer as datas e os horários das provas e das correções, a direção do Grupo Escolar criava o que Foucault chama de a elaboração temporal do ato, onde é definido um tipo de esquema de organização cronológica dos comportamentos. O ato de verificar as habilitações dos alunos é decomposto e define-se a posição dos corpos, que para cada ação é estabelecida uma direção, um espaço, um tempo. É “*prescrita sua ordem de sucessão*”. (2004, p. 128)

Ao definir as examinadoras e as observadoras do processo avaliativo, o poder disciplinar articula o que Foucault denomina de correlação do corpo e do gesto e a articulação corpo-objeto, isto é,

O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é uma condição de eficácia e rapidez. (...) 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. Sobre toda a superfície de contato entre o corpo e o objeto que manipula, o poder vem se introduzir amarra-os um ao outro. (FOUCAULT, 2004, p. 127-131)

Verifica-se que o calendário em si insere-se no que Foucault chama de a utilização exaustiva, pois, a disciplina busca organizar uma economia positiva, colocando a utilização teórica do tempo sempre de forma crescente, ou seja, *“mais exaustão que emprego; importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis”* (2004, p. 127-131)

O relevante para a sociedade disciplinar ou para o poder disciplinar não é o controle do tempo escolar por si mesmo, mas o importante é controlar através do tempo os próprios atos. Ao dispor o corpo a um bom funcionamento, a um eficiente desempenho, a uma produtividade eficaz, é permitir um emprego do tempo, a ociosidade e a inutilidade devem ser banidas, todo tempo deve ser utilizado e dar suporte aos atos que se requerem. O importante no controle do tempo é que não haja ociosidade e é por isso que este controle aparece entrecruzado com o mecanismo que engendra o ato que tem por finalidade a maior absorção possível de eficiência.

Os dispositivos disciplinares não permitem mais a ociosidade no espaço escolar, pois o ocioso é improdutivo. Aqueles que porventura executam suas atividades em menos tempo que os demais devem inserir-se em outras, ou ajudar seus parceiros. A organização do tempo faz com que os sujeitos não manifestem indisciplina e com isso tenham o máximo possível de eficiência em um menor período de tempo.

Esse caráter particular do tempo, do espaço e da atividade por intermédio dos exercícios propostos pela instituição escolar retira do corpo o econômico e o político necessários para o bom aproveitamento do coletivo. Para Foucault, a disciplina ao analisar o espaço, ao decompor e ao recompor as atividades, deve ser compreendida como um aparelho que adiciona e capitaliza o tempo, a partir de quatro processos que foram copiados das organizações militares para a prática pedagógica das instituições escolares.

Estes processos podem ser verificados na Portaria s/n expedida pela direção do Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro de 07 de novembro de 1958:

A Professora Adalgisa Maria Batista de Miranda, Diretora do Grupo Escolar “Professor Manoel Antonio de Castro”, desta cidade de Igarapé-Miri, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei e de ordem da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, resolve, por este meio, cientificar aos corpos docente e discente do referido estabelecimento, bem como aos funcionários administrativos do mesmo, que as provas de promoção e de conclusão dos cursos primário, elementar e complementar, realizar-se-ão no período de 11 a 28 do mês de novembro corrente, obedecendo ao seguinte calendário:

Dia 11, às 07,00 horas – Prova escrita para a 1ª série iniciante.

Dia 12, às 07,30 horas – Correção da prova escrita.

Dia 12, às 14,00 horas – Prova oral para a 1ª série iniciante.

Examinadoras: Português – Professora Joana D’arc Lobato

Matemática – Joana Benedita A. Pinheiro

Dia 13, às 07,00 horas – Prova escrita para a 1ª série alfabetizada.

Dia 13, às 14,00 horas – Correção da prova escrita.

Dia 14, às 07,00 horas – Prova oral para a mesma série.

Examinadoras: Português – Gilda Batista dos Santos

Matemática – Selma Mácola de Miranda

Observadora: Olga Lobato de Lima

Dia 17, às 07,00 horas – Prova escrita para a 1ª série adiantada.

Dia 17, às 14,00 horas – Correção da prova escrita.

Dia 18, às 07,00 horas – Prova oral para a mesma série.

Examinadoras: Português – Maria José Almeida

Matemática – Inês Morais Lobato

Observadora: Joana Benedita Andrade Pinheiro

Dia 19, às 07,00 horas – Prova escrita para a 2ª série.

Examinadoras: Português – Maria José Gonçalves

Matemática – Selma Mácola de Miranda

Observadora: Gilda Batista dos Santos

Dia 21, às 07,00 horas – Prova escrita para a 3ª série.

Dia 21, às 14,00 horas – Correção da prova escrita.

Dia 22, às 07,00 horas – Prova oral para a mesma série.

Examinadoras: Português – Olga Lobato de Lima

Matemática – Adalgisa Maria Batista de Miranda

Observadora: Renes Fortes Xavier

Dia 24 e 25 – Preenchimento de mapas pela manhã e a tarde.

Dia 26, às 07,00 horas – Prova escrita para a 4ª série (curso elementar).

Dia 26, às 14,00 horas – Correção da prova escrita.

Dia 27, às 07,00 horas – Prova oral para a mesma série.

Examinadoras: Português – Inês Morais Lobato

Matemática – Francisca de Sousa Forte

Observadora: Nair de Castro Paraense

Dia 28, às 07,00 horas – Prova escrita para a 5ª série (curso complementar).

Dia 28, às 14,00 horas – Correção da prova escrita.

Dia 29, às 07,00 horas – Prova oral para a mesma série.

Examinadoras: Português – Ana da Trindade Almeida

Matemática – Adalgisa Maria Batista de Miranda

Observadora: Maria José Almeida.

Dê-se ciência, cumpra-se e publique-se.

Grupo escolar “Professor Manoel Antonio de Castro”, 7 de novembro de 1958.

Adalgisa Batista de Miranda

Diretora

O primeiro processo observado desse documento é a divisão do tempo de formação em dois segmentos sucessivos, isto é, o primário elementar com a duração de seis anos e o primário complementar com um ano de formação. O segundo é a organização em sequências dessa divisão a partir de quadros analíticos “com sucessão de elementos tão simples quanto possível, combinando-se segundo uma complexidade crescente” (FOUCAULT, 2004, p. 134), exemplo: 1ª série iniciante, 1ª série alfabetizada e 1ª série adiantada.

Ao estabelecer o calendário de promoção e conclusão dos segmentos elementar e complementar identificamos o terceiro processo que é a finalização do tempo desses segmentos, fixando-lhes um marcador, ou seja, a prova que indicará se o indivíduo atingiu ou não o nível de apropriação do saber exigido, para garantir se sua aprendizagem está de acordo com a dos outros e diferenciar suas capacidades, que a partir de então se estabelecerá as séries que é o último processo de capilarização do tempo, prescreve a cada indivíduo, de acordo com seu nível, atividades que foram parte do seu tempo escolar.

Para Foucault (2004) as atividades comuns possuem uma finalidade diferente e cada objetivo comporta práticas específicas. Ao término de cada série, começa outra, que forma ramificações e que se subdividem. De forma que cada sujeito se acha trancafiado numa série de tempos, que decide diretamente seu nível ou sua categoria.

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco a prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorrem essas séries. O tempo “iniciático” da formação tradicional (tempo global, controlado só pelo mestre, sancionado por uma única prova) foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas. Forma-se toda uma pedagogia analítica, minuciosa (decompõem até aos mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquiza no maior número possível de graus cada fase do progresso) e também muito precoce em sua história (antecipa largamente as análises genéticas dos ideólogos dos quais aparece como o modelo técnico) (FOUCAULT, 2004, p. 135).

De acordo com Foucault, a proposição em séries das atividades sucessivas possibilita todo um investimento da duração pelo poder. Perspectiva de uma manipulação detalhada e de inferências pontuais, como por exemplo, de correção, de castigo etc. a cada espaço do tempo. Possibilidade de utilizar os sujeitos a partir do nível

estabelecido nas séries que caminham; perspectiva de agrupar o tempo e a atividade, totalizá-lo e utilizá-lo num resultado último, isto é, a capacidade última do indivíduo.

Mas, qual a implicação disso na conformação do trabalho docente? Não é simples, mas é evidente. O trabalho docente faz parte desta unidade, da trama do processo de subjetivação do homem-corpo; da busca pela conformação, pelo sonho de subjetivar o homem moderno, de produzir uma sociedade modernizada. O trabalho docente é uma peça importantíssima ao lado de inúmeras outras que compõem a máquina institucional escolar. Peças que se deslocam entre si para chegar a uma determinada configuração e obter um resultado específico.

Tornar útil cada indivíduo a partir de sua função dentro desta maquinaria é rentável economicamente, o torna precioso e exige-lhe o máximo de eficiência. Mas, para que haja rendimento, o professor deve respeitar e cumprir as regras, as normas, as exigências que não emanam diretamente da direção da instituição, no nosso caso, do Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro, mas de um programa de formação das massas, maior, isto é, estadual, nacional.

Daí a importância do professor através de seu trabalho se dedicar e respeitar ao máximo as exigências, acatar o tempo estipulado. De acordo com Foucault, o poder disciplinar deverá atender uma nova exigência:

Construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe. A disciplina não é, mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente. (2004, p. 138)

Essa nova exigência de que Foucault fala é traduzida de várias formas, isto é, o corpo solitário, isolado, estanque, torna-se um corpo móvel, que pode e deve ser articulado com outros. Sua definição não é mais estabelecida pela sua força, sua coragem e sim pelo lugar que ocupa sua regularidade. O tempo de um deve ser ajustado com o dos outros para que se possa extrair o melhor de cada um e obter os melhores resultados, pois. *“Não há um só momento da vida de que não se possa extrair forças, desde que se saiba diferenciá-lo e combiná-lo com outros”*. (2004, p. 139)

O comando é importantíssimo para esta nova exigência, pois toda atividade do sujeito disciplinar deve ser dividida e apoiada por imposições, no qual a eficiência descansa na brevidade e na clareza; o comando não deve ter explicação e nem ser formulado; é suficiente para o comando que possibilite o comportamento desejado. Para Foucault (2004, p. 140) *“Do mestre de disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é*

de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código, mais ou menos artificial estabelecido previamente”. Além disso, enfatiza:

Em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes, uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza “táticas”. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar. (FOUCAULT, 2004, p. 141)

Todo esse sucesso de produção, utilização e organização do poder disciplinar a partir do controle do tempo decorre do uso de outros dispositivos pedagógicos como o poder ou o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. A vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar.

3.3.2 – O olhar hierárquico como instrumento do poder disciplinar

O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não é direto, pertencente a um único sujeito, funciona como uma engrenagem, apesar de sua organização piramidal. É o conjunto que produz o poder e distribui os indivíduos neste quadro permanente e contínuo. Permitindo com isso que se torne indiscreto, pois se encontra em todos os lugares sempre alerta, controlando até mesmo os encarregados de controlar, muitas das vezes em silêncio.

Este poder hierárquico é notado nas práticas pedagógicas do Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro, no Termo de Classificação e Promoção dos alunos do Grupo Escolar, de novembro de 1952.

Nos dezoito dias do mês de novembro de mil novecentos e cinquenta e dois, na cidade de Igarapé-Miri, no prédio onde funciona o Grupo Escolar, na Praça da Bandeira nº 230, perante o Presidente do Conselho Escolar, da diretora e professoras do referido estabelecimento de ensino deu-se início aos exames de promoção e conclusão do curso primário, escritos e orais dos alunos de acordo com as instruções recebidas do departamento de Educação e Cultura, obtendo-se os seguintes resultados: (...) (Termo de Classificação e Promoção, de 18 de novembro de 1952).

Ao relatar o termo de classificação e promoção dos alunos do GEPMAC, a secretária da instituição, a quem coube registrar o relatório, organiza na sua escrita o olhar hierárquico, isto é, mostra como este poder é organizado na tentativa da conformação dos indivíduos e por consequência do trabalho docente. Primeiro o olhar das instruções vindas do Departamento de Educação e Cultura, segundo o olhar do Presidente do Conselho Escolar, posteriormente o olhar da diretora, logo depois o olhar do professor e por fim o dos alunos, que apesar de estarem na base piramidal não são isentos de poder.

Este olhar hierárquico consiste na ideia geral de vigilância, que por sua vez é o instrumento principal do poder disciplinar. A vigilância contribui para a prática, em geral, correta e mais ou menos inconsciente e para a disseminação do poder, contudo, contribui também para individualizar os indivíduos a ele submetidos.

Em paralelo com a automação e a distribuição do poder, a vigilância produz resultados homogêneos de poder, generaliza a disciplina entre todos os corpos, exportando-a de dentro das instituições fechadas para outros setores, assegurando a distribuição celular do poder.

Essa organização piramidal do poder é retirada ou baseada no que Foucault considera como uma das mais importantes mecânicas do poder disciplinar, o panóptico. Essa política arquitetônica objetiva tornar a vigilância, o poder hierárquico permanente em seus resultados. Deve se tornar uma máquina que crie e sustente uma relação de poder independente daqueles que o exercerem.

Para que este dispositivo disciplinar funcione, basta que os indivíduos submetidos a ele tenham a clareza de que são monitorados, ou melhor, potencialmente vigiados. Este caráter de potência da vigilância e sua possibilidade de aplicação é por si só suficiente para que o poder disciplinar se exerça. Essa funcionalidade é decorrente do fato de que, ao terem a clareza da sujeição a que estão submetidos permanentemente, os indivíduos se disciplinam constantemente em face do olhar permanente do poder disciplinar.

Esse disciplinamento constante por parte dos indivíduos, esta sujeição podemos verificar na voz de incerteza e de preocupação de uma das professoras, quando fala da organização hierárquica da instituição de ensino:

“Olha, era bem dizer quase secreto porque as diretoras mandavam agente ir dar aula que ela e a secretária iam começar o trabalho... agente não sabia de nada” (Professora B)

A incerteza, a dúvida que o poder disciplinar causa com sua vigilância quase que invisível proporcionava a subjetividade do trabalho docente mesmo com a incomodação de não saber, ou de duvidar de como o poder se organizava como é verificável na incerteza da Professora B: *“Era a diretora que fazia... eu acho que de Belém não vinha nada... eu acho que a diretora ia ensinando como dava”*.

Segundo Pogrebinski (2004), na medida em que a visibilidade constante dos indivíduos e a invisibilidade permanente do poder disciplinar fazem com que os indivíduos se adestrem, ajustem e corrijam inicialmente por motor próprio, pode-se afirmar que a vigilância substitui a violência e a força física e se converte em políticas de coerções simbólicas. Com a vigilância, o poder disciplinar torna-se um poder integrado, converte-se no conceito de diagrama. Não há um centro, não há um chefe no topo da forma piramidal desse poder: a engrenagem como um todo produz poder: trata-se de um poder em essência relacional.

De acordo com Foucault, o poder disciplinar funciona como uma máquina se organiza sob a forma piramidal e opera como uma rede, com sua estrutura hierarquizada, contínua e funcional, a vigilância também estabelece uma simetria crescente entre poder e produção, poder e saber. Quanto mais poder se exerce sobre os indivíduos, maior será a sua produtividade, quanto mais o poder discipliná-los, mais saber eles gerarão.

Este olhar constante, tal como se passa no panóptico de Bentham, deve ser real mesmo quando não for posto em prática. A impressão que deve ficar nos indivíduos – no nosso caso nos professores – é que não poderão fazer nada nas escuras, visto que haverá sempre um olhar a espreitá-los. Essa vigilância sobre o trabalho docente se dá não apenas pela direção que lida diretamente com os professores, mas com todos que fazem parte da comunidade escolar.

É importante ressaltar que os professores também fazem parte desse olhar. A produção da instituição escolar nesse processo de vigilância é tão sutil que faz com que os professores desejem participar desta hierarquia do olhar, desta rede de poder, para transformar a escola num lugar produtivo. A sensação de organização e controle objetiva não os atos, mas os próprios sujeitos.

Na portaria de nº 26, de 07 de novembro de 1958, que tratou sobre a prova de promoção e conclusão do curso primário elementar e complementar, expedida pela direção do Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro, podemos observar a

participação dos professores neste processo de vigilância hierárquica do poder disciplinar:

Dia 13, às 07,00 horas – Prova escrita para a 1ª série alfabetizada.
 Dia 13, às 14,00 horas – Correção da prova escrita.
 Dia 14, às 07,00 horas – Prova oral para a mesma série.
 Examinadoras: Português – Gilda Batista dos Santos
 Matemática – Selma Mácola de Miranda
 Observadora: Olga Lobato de Lima
 Dia 17, às 07,00 horas – Prova escrita para a 1ª série adiantada.
 Dia 17, às 14,00 horas – Correção da prova escrita.
 Dia 18, às 07,00 horas – Prova oral para a mesma série.
 Examinadoras: Português – Maria José Almeida
 Matemática – Inês Morais Lobato
 Observadora: Joana Benedita Andrade Pinheiro
 Dia 19, às 07,00 horas – Prova escrita para a 2ª série.
 (...) ³⁰
 Examinadoras: Português – Maria José Gonçalves
 Matemática – Selma Mácola de Miranda
 Observadora: Gilda Batista dos Santos
 Dia 21, às 07,00 horas – Prova escrita para a 3ª série.
 Dia 21, às 14,00 horas – Correção da prova escrita.
 Dia 22, às 07,00 horas – Prova oral para a mesma série.
 Examinadoras: Português – Olga Lobato de Lima
 Matemática – Adalgisa Maria Batista de Miranda
 Observadora: Renes Fortes Xavier
 Dia 24 e 25 – Preenchimento de mapas pela manhã e a tarde.
 Dia 26, às 07,00 horas – Prova escrita para a 4ª série (curso elementar).
 Dia 26, às 14,00 horas – Correção da prova escrita.
 Dia 27, às 07,00 horas – Prova oral para a mesma série.
 Examinadoras: Português – Inês Morais Lobato
 Matemática – Francisca de Sousa Forte
 Observadora: Nair de Castro Paraense
 Dia 28, às 07,00 horas – Prova escrita para a 5ª série (curso complementar).
 Dia 28, às 14,00 horas – Correção da prova escrita.
 Dia 29, às 07,00 horas – Prova oral para a mesma série.
 Examinadoras: Português – Ana da Trindade Almeida
 Matemática – Adalgisa Maria Batista de Miranda
 Observadora: Maria José Almeida.
 Dê-se ciência, cumpra-se e publique-se.
 Grupo escolar “Professor Manoel Antonio de Castro”, 7 de novembro de
 1958.
 Adalgisa Batista de Miranda
 Diretora

Pode-se constatar a participação dos professores no processo de vigilância a partir de suas distribuições nas funções de examinadores e observadores. Se observarmos com cautela, a maioria dos professores ora fazem parte da célula de examinador e ora compõem a de observador, esta distribuição é para que todos, além de examinar os alunos, possam ser examinados, ou melhor, vigiados e ao mesmo tempo desempenhar a função de vigilante.

Na sociedade disciplinar, portanto, o indivíduo é selecionado individualmente, não pela sua capacidade individual, única, mas para controlá-lo melhor. O objetivo é

conhecer o corpo social e transformar o todo em pequenas partes, para exercer da melhor maneira possível o poder de controle. Este é exercido por meio da visibilidade, isto é, vigiando os indivíduos é possível exercer o domínio por meio de táticas de coerções simbólicas.

De acordo com Possoli (s/d), o poder nesse sentido é exercido de forma celular. Dividir, classificar, conhecer cada célula social para governar. Assim, essa dinâmica de saber-poder produz verdades, que estão profundamente ligadas a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a produzem.

A vigilância com base no panoptismo cria nos indivíduos observáveis uma situação tal que eles mesmos se autovigiam. As mudanças na economia a partir do século XVIII, segundo Foucault (1979, p. 118), *“tornaram necessário fazer circular os efeitos de poder, por canais cada vez mais sutis, chegando até os próprios indivíduos, seus corpos, seus gestos, cada um de seus desempenhos cotidianos”*.

Para Possoli, a disciplina diminui a resistência que o corpo pode oferecer ao poder e aumenta a força em termos econômicos. O corpo só será fonte de utilização econômica e se tornará força útil se for simultaneamente produtivo e submisso. Essa sujeição pode ser calculada e organizada sutilmente. Os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo que realizam a sujeição constante das suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade são as disciplinas. Esta produz indivíduos, corpos aptos ao seu serviço. Ela pode ser vista como a tecnologia de um poder que adota os indivíduos ao mesmo tempo como artifícios e como instrumentos de seu exercício.

A disciplina enquanto poder invisível assume uma espécie de autorregulação onde os indivíduos são submetidos a uma moral disciplinar que lhes impõe padrões de comportamento e postura e até mesmo modelos de pensamento. O discurso disciplinar traz uma força que envolve a todos em uma trama de relações de autoridade e submissão, uma norma natural, não uma lei estabelecida pelo Estado de direito, mas uma normatização que afirma a coesão do corpo social.

A Professora B expressa bem este assujeitamento ao poder do olhar hierárquico: *“Pra mim toda gente era boa, porque o que ela falava eu obedecia. Pra mim tudo foi bem graças a Deus”*.

A vigilância hierárquica consiste em um dispositivo de poder onde a visibilidade a que o sujeito é exposto gera nele uma obrigação com as regras. Um

instrumento que ao mesmo tempo em que permite ver, leve a efeitos de poder, ficando claro aqueles que devem sujeitar-se a ele.

3.3.3 – O poder disciplinar a partir da sanção normalizadora

No entendimento de Pogrebinschi o segundo dos principais dispositivos disciplinares é a sanção. No centro dos sistemas disciplinares funcionam mecanismos de penalidades. O poder disciplinar carrega consigo formas específicas de punição. A punição ou o castigo tem a finalidade de redução dos desvios, das indisciplinas, isto é, a penalidade tem a função de correção. A partir da sanção *“os indivíduos são diferenciados em função de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor... eles são, enfim, avaliados, e por isso são, por mais uma vez e por mais um motivo, individualizados”*. (POGREBINSCHI, 2004, p. 8)

A punição característica do poder disciplinar, para a autora, não visa nem a expiação, tampouco a repressão. O castigo duradouro que corta todas as partes e controla os intervalos de tempo dos estabelecimentos disciplinares faz comparações, efetua diferenças, hierarquiza, homogeneiza e exclui, ou seja, normaliza. Com a disciplina surge a norma, a normalização das condutas.

Na Portaria (s/nº), expedida pela direção do Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro em 08 de maio de 1962, é claro em seu discurso o caráter corretivo da punição, de normalização das condutas.

A diretora deste Estabelecimento de Ensino, usando de suas atribuições faz baixar a seguinte portaria:
 Considerando que a 23 de abril do p. mês passado ter necessidade de seguir para a capital do Estado a fim de tratar de interesses referentes a esta Repartição transmitindo o cargo a Secretária deste Grupo Escolar, a professora Maria José Corrêa de Almeida;
 Considerando que na sua ausência a hora do recreio entre duas alunas da 4ª série e a professora Isidora Ferreira da Cruz, procedeu-se certa indisciplina por falta de respeito daquelas alunas e falta de tolerância da parte Dita;
 Considerando que em virtude dessa falta de disciplina ter-se dado no horário do recreio a diretora em exercício para que não se repetisse a mesma falta de disciplina, suspendeu o recreio até a presença da Diretora;
 Considerando que achou justo o ato da secretária, depois de observar a professora e as referidas alunas, faz restabelecer o recreio para que se processe em ordem como vinha sendo, para que não mais se repita a mesma falta digna de censura.

Registre-se, dê-se ciência e cumpra-se.

Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro; 8 de maio de 1962

Ana da Trindade Almeida

Diretora

A diretora em exercício, ao perceber a indisciplina das alunas e da professora por não saber controlar a situação e ainda ser intolerante com as aprendizes, usa da punição e/ou da normalização suspendendo temporariamente o recreio até a decisão da diretora titular, quando retornasse de seus compromissos da capital do Estado.

Ao tomar essa atitude, a diretora em exercício, além de possibilitar aos demais funcionários e alunos perceberem que indisciplina dentro da instituição de ensino é passível de punição, também possibilita o que este dispositivo de normalização busca, isto é, mais a correção do que a punição. Assim, com a chegada da diretora titular do cargo, a punição foi considerada justa e as atividades recreativas voltaram à normalidade, ressaltando que se o referido ato se repetisse por quem quer que seja a falta seria digna de censura.

As atitudes da direção do GEPMAC confirmam o que Foucault fala sobre a sanção normalizadora, isto é, têm por objetivo ser mais eficazes do que punitivas. Se a normalização apenas punisse, o exercício de extrair a potencialidade dos indivíduos não seria expressivo. Como ela busca mais premiar do que punir, pode retirar dos indivíduos o máximo de produtividade e controlar as indisciplinas. Contudo, o controle é rigoroso em consonância com outras regulamentações cuja finalidade é formar sistemas de correção para que funcionem normas mais gerais dentro das instituições de ensino ou não.

O medo dos indivíduos quanto às sanções que irão receber, caso infringam as normas, e o desejo de receberem gratificações por bom comportamento demonstra a eficiência desse sistema. As punições no ambiente escolar podem ser de diversas formas, como por exemplo: no caso dos alunos (suspensão, expulsão, reunião com os pais, mudança de classe etc.) dos professores, (descontos salariais através das faltas, reuniões com a direção, mudança de turno e de classe, e até mesmo exoneração do cargo).

Ficando claro no depoimento da Professora C, quando inquirida sobre as possíveis punições no ambiente do Grupo Escolar:

“Punição havia, mas como eu to te explicando naquele tempo era o regime político aí se, por exemplo, a diretora também dependia muito da diretora, se a diretora simpatizava com o funcionário às vezes ela deixava passar por menos, ela só chamava atenção, olha professora assim, assim... por exemplo, coisa de falta o professor que faltava muito. Aí se ela simpatizava com a funcionária ela chamava atenção você tá faltando muito eu vou mandar tuas faltas todinho lá pra secretaria tudo mais pa, pa, pa... Aí já ficava a cargo da funcionária aí a professora ou ela começava a ser chamada mesmo pro limpo ou então ela era afastada ou simplesmente ou transferiam pra outra escola se

ela tivesse anos, se ela tivesse direito era transferida para outra escola, e se ela não tivesse tempo, se ela fosse novata ia ser demitida através dos políticos”.

A professora, ao fazer à crítica à direção da escola, não percebe que para o poder disciplinar o mais interessante é buscar a melhor produtividade do indivíduo e não deixá-lo isento de produção. O simpatizar aqui não quer dizer que o funcionário deixará de produzir, muito pelo contrário, a chamada de atenção serve como uma correção, um alerta, um despertador para que o indivíduo volte à produtividade e perceba que está infringido as normas e por isso não está no caminho certo.

A disciplina, ao sancionar os atos, avalia os indivíduos a partir de verdades: a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimento dos indivíduos. Todo esse processo de normalização, de acordo com Foucault (2004), se dá a partir de cinco características: a primeira em forma de cerimonial, no qual podemos constatar na Portaria expedida pela direção do GEPMAC, datada de 14 de março de 1962:

A diretora deste Grupo Escolar, usando de suas atribuições,
Considerando que em virtude deste estabelecimento de ensino já se achar em plena atividade no corrente ano letivo;
Considerando que se torna necessário estabelecer normas para controle e ordem durante as aulas no mesmo estabelecimento educacional;
Resolve:
Baixar a seguinte portaria solicitando gentilmente as sras. Professoras que ao iniciar as orações e hinos antes das aulas, acompanhem suas turmas afim de que os alunos prestem melhor atenção aqueles atos, prestando assim notável cooperação com a Diretora a bem do nome do estabelecimento.
Que uma vez já organizadas as classes as aulas se iniciam depois das referidas orações nas horas de costume: das 7,40 horas no turno da manhã e 1,40 horas no turno da tarde.
Determinar o recreio em seguida a merenda durante 15 minutos pela manhã depois das 9 horas e a tarde depois das 3 horas.
Registre-se dê-se ciência e cumpra-se
Grupo Escolar “Profª Manuel Antonio de Castro”, 14 de Março de 1962.
Ana da Trindade Almeida
Diretora

Neste cerimonial de iniciação das atividades pedagógicas do GEPMAC podemos observar que na essência de todo sistema disciplinar funcionam mecanismos de penalização, que são beneficiados, de acordo com Foucault (2004, p. 149), “*por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento*”. Ao determinar que os professores acompanhem suas turmas, a direção estabelece a punição, mas esta aparece como justa, visto que o dever de controlar e acompanhar as turmas recai sobre os docentes.

Dessa forma, Foucault considera que as disciplinas estabelecem pequenas penalidades, quadriculando os espaços ociosos deixados pelas leis, qualificando e reprimindo comportamentos.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis... trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizável as frações mas tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar. (FOUCAULT, 2004, p. 149)

A segunda ocorre a partir de um modelo reduzido de tribunal. O poder disciplinar penaliza, normatiza por intermédio da falta de observância, isto é, tudo que está fora das regras.

Podemos confirmar a atuação desse modelo de tribunal reduzido a partir das comunicações expedidas pela direção do GEPMAC, a maioria delas funciona como pequenas sentenças endereçadas àqueles que fogem das normas instituídas. Essas sentenças se corporificam na Portaria (s/n), veiculada pela direção do estabelecimento de ensino em 12 de junho de 1962:

A Diretora deste Estabelecimento, usando de suas atribuições;
Considerando que o procedimento da aluna da 3ª série Clara Corrêa Gomes, já pela 3ª vez, merece punição;
Considerando que dentre essas faltas de disciplinas pela 2ª vez desrespeitaram duas professoras deste estabelecimento;
Considerando que pela 3ª vez ao sair da aula atacou na via pública a aluna da 2ª série Vaguimar dos Santos Pinheiro, espancando-a, sem querer atender uma professora que procurará repreender-lhe;
Considerando que com o Estatuto do Regulamento de Ensino, já é a terceira vez que a aluna comete faltas sendo esta última grave;
Resolve:
Baixar a seguinte portaria suspendendo Clara Correa Gomes por 8 dias e Vaguimar dos Santos Pinheiro por 6 dias em virtude de ter se atacado com a outra em plena via pública.
Registre-se, dê-se ciência e cumpra-se
Igarapé-Miri, 12 de junho de 1962
Ana da Trindade Almeida
Diretora

Reincidência de “crimes” dos quais duas vezes contra os professores, violência física contra terceiros, violação do estatuto que regulamenta o ensino. Para essas infrações, medidas de punição e sentenças estabelecidas aos réus. Professores e aluna vítimas; direção, juiz; criminoso, duas alunas. A instituição escolar transformada em tribunal, a normatização para a correção.

Toda falta de respeito a regras é passível de punição, ou melhor, de correção. No ponto de vista de Foucault (2004),

A ordem que as punições disciplinares devem fazer respeitar é de natureza mista; é uma ordem artificial colocada de maneira explícita por uma lei, um programa, um regulamento. Mas é também uma ordem, definida por processos naturais e observáveis: a duração de um aprendizado, o tempo e um exercício, o nível de aptidão tem por referência uma regularidade, que é também uma regra. As crianças das escolas cristãs nunca devem ser colocadas numa lição de que ainda não são capazes, pois estaria correndo o perigo de não aprender nada; entretanto a duração de cada estágio é fixada de maneira regulamentar e quem, no fim de três meses, não houver passado para a ordem superior deve ser colocado, bem em evidência, no banco dos ignorantes. A punição em regime disciplinar comporta uma dupla referência jurídico-natural. (p. 150)

O exemplo que Foucault simboliza mostra-nos que as regras são postas de acordo com o nível, classe ou ordem que cada indivíduo ocupa no espaço e na classe social. Contudo, aquele que não corresponde às determinações é passível de correção, de redução dos desvios que é a terceira das características da sanção normalizadora do poder disciplinar. Em paralelo aos castigos copiados do sistema judiciário, o poder disciplinar privilegia as sanções que são de ordem do exercício, isto é, intensidade, repetição e multiplicação da aprendizagem.

A punição disciplinar é, pelo menos por uma boa parte, isomorfa à própria obrigação; ela é menos a vingança da lei ultrajada que sua repartição, sua insistência redobrada. De modo que o efeito corretivo que dela se espera apenas de uma maneira acessória passa pela expiação e pelo arrependimento; é diretamente obtido pela mecânica de um castigo. Castigar é exercitar. (FOUCAULT, 2004, p. 150)

A quarta característica desse sistema de punição é a gratificação-sanção, que para Foucault corresponde ao sistema que opera no processo de treinamento e de correção, permitindo determinadas ações características da sanção disciplinar. Na Portaria (s/n), expedida pela direção do GEPMAC aos 28 dias de junho de 1962, é possível verificarmos o engendramento deste processo:

A diretora deste Estabelecimento de Ensino usando de suas atribuições faz cientificar ao Corpo Docente e Discente deste mesmo departamento a seguinte certidão:

Em virtude de que a servente Dulia Maria Pantoja, tinha se postado de maneira desrespeitosas com a mesma, mas mesmo assim mediante seu procedimento irregular, mas não querendo lhe prejudicar embora que a lei assim lhe permitisse, de acordo com o Estatuto dos Funcionários Públicos recorre somente à pena mínima que foi uma Repreensão por escrito cuja serventuosa faltas se negou a dar o ciente.

Considerando que após a essa negativa já tenha sido observada pela diretora deste mesmo departamento continuando a dita servente no mesmo propósito e a diretora não podendo mais a sua disposição;

Considerando que desconhece essa sua atitude que seja por temeridade ou desobediência;

Resolve:

Certificar esse seu procedimento que se tratava porem uma rotura para a sua folha corrida de servente na estadual, porque o funcionário público jamais deve se negar a dar ciente em portarias baixada pelo chefe de repartição.

Registre-se dê-se ciência e cumpra-se.

Grupo escolar “Professor Manuel Antonio de Castro”, 28 de junho de 1962.

Ana da Trindade Almeida

Diretora

Apesar desta portaria não ser dirigida diretamente a nenhum dos professores do Grupo Escolar e, por conseguinte, à conformação do trabalho docente, mas fica claro que todos os indivíduos são passíveis da gratificação-sanção. Assim como a servidora apesar de seus atos negativos com a direção da escola, a diretora optou em não punir como mandava a lei que rege os direitos e deveres dos funcionários públicos, gratificando-a com apenas uma repreensão escrita e caso a negativa continuasse, como aconteceu com a servente, com a sanção da certificação embasada no regimento dos funcionários públicos, os demais indivíduos poderiam e deveriam se encaixar neste mesmo processo. Logo, os professores não estariam isentos deste duplo processo de gratificação-sanção.

Foucault demonstra que a qualidade do comportamento e do desempenho a partir dos valores do “bem” e do “mal” é realizada através dos pólos de positividade e negatividade ao contrário da justiça penal que separa o proibido do não proibido. Todo comportamento é visto no âmbito das *“boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos”*. (2004, p. 151)

É pelo jogo dessa qualificação, dessa circulação dos adiantamentos e das dívidas, graças ao cálculo permanente das notas a mais ou a menos, os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os “bons” e os “maus” indivíduos. Através dessa microeconomia de uma penalidade perpétua, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor. A disciplina a sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos “com verdade”; a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimento dos indivíduos. (FOUCAULT, 2004, p. 151)

A última característica da sanção é a divisão segundo as classificações ou os graus que tem um duplo papel: *“a de marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar. Funcionamento penal da ordenação e caráter ordinal da sanção”*. (FOUCAULT, 2004, p. 151)

O poder disciplinar gratifica somente pelo jogo das classificações que possibilitam a hierarquização e a localização. Este próprio sistema vale como

recompensa e punição. No Temo de Classificação e promoção dos alunos do GEPMAC de 17 de novembro de 1949 é possível verificarmos este jogo classificatório.

(...) obtiveram promoção da classe C para a B: Benedita Morais 5,1; Estevam da Silva Correa 5,0; Miguel Brasil de Sousa 5,1; Maria da Conceição Baia 5,6; Maria Luzia de Castro 5,3; Maria dos Santos Correa 5,0; Maria Antonia Almeida 5,6... Foram reprovados: Benedito do Nascimento Morais 0,6; Antonio Gonçalves Machado 0,3; Donatila Flor de Sousa 4,4; Estefânia Correa 3,6; Leonete Aires Pinheiro 4,3; Manoel Almeida Cunha 2,4; Militão Ferreira Pinheiro 3,8... Permanecem na mesma classe: Antonio Vernech Oliveira, Antonio Gregório Pantoja, Ana Lobato, Benta Lima Correa, Claudio Castilho, Claudino da Costa Gonçalves, Dulcelina Fonseca... Foram eliminados: Gildomar Loureiro Mácola, Gilson L. Mácola, Olavo Morais, Célia de Castro Sampaio, Maria Amélia Caldas, Diniz Alves dos Santos, João e Maria Alves dos Santos... (TERMO DE CLASSIFICAÇÃO E PROMOÇÃO, 17 de novembro de 1949).

Esta penalidade por intermédio do sistema de classificação distribui os indivíduos a partir de suas aptidões e comportamentos. Através do trabalho docente o poder disciplinar exerce sobre eles uma pressão constante para que todos sejam submetidos ao mesmo modelo, onde todos se sintam obrigados à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos. Os professores têm um papel fundamental neste processo, isto é, dependendo de como internalizam os mecanismos de conformação de sua prática docente, podem distribuir esses indivíduos na promoção, reprovação, permanência e eliminação.

Para Foucault (2004) a punição no sistema do poder disciplinar não tem por objetivo nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão, mas põe em funcionamento cinco operações bem distintas:

Relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir; diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar com base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo que se deve chegar perto; medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos; fazer funcionar através dessa medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar; enfim roçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza. (FOUCAULT, 2004, p. 153)

3.3.4 – O exame como processo de disciplinamento

A articulação entre poder hierárquico e o poder de sanção da disciplina resulta no dispositivo de conformação que constitui o indivíduo como objeto de análise e futura

comparação, isto é, o exame. O exame é um dispositivo que controla, normaliza e vigia, permitindo posteriormente a qualificação, classificação e punição. Esta ferramenta disciplinar estabelece sobre os sujeitos uma visibilidade onde estes são diferenciados e sancionados.

Esse processo indica que o exame é o resultado da soma entre objetivação e sujeição. Foucault (2001, p. 154) compreendeu que o exame “*manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam*”. Objetivação que funciona com a concomitância entre a visibilidade dos indivíduos e a invisibilidade do poder disciplinar.

O exame tem a função de colocar em funcionamento as relações de poder que permitirão o acúmulo de saber. No mesmo instante o exame proporciona ao indivíduo se tornar efeito e objeto de poder e do saber. Foucault diz que o “*exame não se contenta em sancionar um aprendiz; é um de seus fatores permanentes*”. (2001, p. 155). Logo, é um instrumento de adestramento e objetivação dos indivíduos.

Por meio do exame os integrantes (professores, alunos, pais, servidores etc.) das instituições escolares podem ser classificados, retirando deles saberes e determinando o que eles serão e o que podem vir a se tornar. No ambiente escolar a prática deste dispositivo pedagógico disciplinar configura-se dentro de um cerimonial que envolve desde um modelo estético até a conduta disciplinar e temporal das atividades e principalmente dos indivíduos.

Esse ritual pode ser capturado por meio dos discursos presentes no Termo de Classificação e Promoção dos alunos, datado de 15 de novembro de 1954.

Aos quinze dias do mês de novembro de mil novecentos e cinquenta e quatro na cidade de Igarapé-Miri, no prédio onde funciona o Grupo Escolar, na Praça da Bandeira nº 230, perante o Presidente do Conselho Escolar, da diretora e professoras do referido estabelecimento de ensino, deu-se início aos exames de promoção e conclusão do curso primário escritos e orais dos alunos, de acordo com as instruções recebidas do Departamento de Educação e Cultura obtendo-se os seguintes resultados: obtiveram o diploma do curso complementar: Agostinho de Sousa Castro com a média 68,5; Altenio de Oliveira Leão 75,5; Admar Antonio Lobato 80,8; Antonio Maximiano de Castro Cardoso 68,6; Alzerina Fonseca Vilhena 62,7... Foi inabilitado: Juracy Quaresma Correa. Foram eliminados: Raimundo do Carmo e Silva, Leovergildo de Castro Brandão e Serafim Pantoja Soares. Obtiveram diploma do curso elementar... (TERMO de CLASSIFICAÇÃO e PROMOÇÃO de 15 de novembro de 1954)

Diante das cobranças institucionais, os professores por sua vez pressionavam os alunos e com isso o clima nos últimos meses do ano letivo era tenso¹⁷. De acordo com a professora, era organizado todo um cerimonial no dia do exame. Era organizada uma banca de avaliação onde eram convidados a participar membros do conselho escolar e muitas das vezes membros do departamento de educação, além dos professores e da direção do Grupo Escolar, para observar e avaliar os alunos, que passavam por um exame escrito e oral. O clima era de tensão até a lida do termo pela secretária da escola.

Toda essa tensão mostra o que Foucault fala a respeito deste dispositivo disciplinar, isto é, o exame articula as técnicas do olhar hierárquico que vigia com as da sanção que normaliza.

É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vê-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. Pois nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder. (FOUCAULT, 2004, p. 154)

Foucault revela que a instituição escolar com isso torna-se um instrumento de exame sem interrupção, acompanhando, durante todas as atividades desempenhadas nas suas dependências, as operações do ensino. Os indivíduos são comparados durante a trajetória escolar, permitindo suas medição e sanção. O exame não sanciona apenas um aprendizado, posto se converter em fator permanente de sua prática.

O exame possibilita ao professor organizar um conjunto de conhecimentos sobre seus discípulos, no mesmo instante em que transmite sua sabedoria. Portanto, na instituição escolar este dispositivo de conformação do trabalho docente é um instrumento de troca de saberes: *“garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao*

¹⁷ Em uma conversa informal com uma das professoras do Grupo Escolar, que desempenhou sua função na década de 1960, fiquei sabendo que toda a escola durante o ano todo vivia a expectativa dos exames de promoção e conclusão dos cursos primários elementar e complementar. Quase todas as atividades pedagógicas do ano letivo principalmente as de sala de aula visavam os exames finais. A professora comentou que quando se aproximava o mês de novembro, mês que habitualmente se realizavam os exames, o nervosismo começava a tomar conta dos professores e dos alunos, pois a pressão por parte da direção da escola era constante, objetivando obter os melhores resultados possíveis. Segundo a depoente, a direção (para não ficar em situação constrangedora perante o Presidente do Conselho Escolar e do Departamento de Educação e Cultura do Estado) falava nas reuniões antes do exame final que os resultados obtidos eram de total responsabilidade dos professores e se o nome da instituição escolar fosse mal visto pela sociedade os maiores responsáveis seriam os professores.

aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia”. (FOUCAULT, 2004, p. 155)

Na perspectiva de Foucault o exame exige mecanismos que façam a ligação entre a elaboração de saberes e a prática do poder. Ele investe a economia da visibilidade na prática do poder. Este, por seu turno, não deve ser mostrado como acontecia no governo do soberano. Na prática disciplinar o poder deve ser invisível, contudo submete aqueles que estão sob sua vigência a uma visibilidade compulsória.

No poder disciplinar os indivíduos devem ser vistos, essa vigilância assegura a dominação do poder praticado sobre eles, isto é, ao serem percebidos constantemente os indivíduos se sujeitam ao disciplinamento. *“E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação”*. (FOUCAULT, 2004, p. 156).

O exame documentaliza o indivíduo, ou seja, traça por escrito os detalhes do desempenho alcançado pelo sujeito. Através do registro intenso acumula documentos que os captam e os fixam. O exame, a partir desse instrumento de escrita, possibilita:

A constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não contudo para reduzi-lo a traços específicos, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa população. (FOUCAULT, 2004, p. 158)

A partir desse registro o exame, de acordo com Foucault, faz do indivíduo um caso que constitui um objeto para o saber e uma tomada para o poder.

O caso não é mais, como na casuística ou na jurisprudência, um conjunto de circunstâncias que qualificam um ato e podem modificar a aplicação de uma regra, é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é o indivíduo que tem que ser classificado, normalizado, excluído etc. (FOUCAULT, 2004, p. 159)

Para Foucault o exame está no núcleo dos processos que consolidam o *“indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber”* (2004, p. 160). É o exame que, ao combinar o olhar hierárquico e a punição que normaliza, realiza as importantes ações disciplinadoras como, por exemplo, de distribuir e classificar, de extrair o máximo de forças e de tempo, de acúmulo genético, de composição das aptidões. Com o exame se *“ritualizam aquelas disciplinas que se pode caracterizar com*

uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente". (2004, p. 160)

As evidências documentais e a fala das professoras revelaram que as instituições a partir dos dispositivos disciplinares (como o controle do tempo, do olhar hierárquico, da sanção normalizadora e do exame) buscam controlar a conduta humana por meio de certos padrões previamente definidos. O caráter controlador é digno das instituições. O indivíduo, no caso, o professor ao se institucionalizar, está se submetendo ao controle social.

Para o funcionamento dessas instituições, como as escolas ou como o Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro, faz-se necessário o uso de poderes como o disciplinar, poder que possibilita o controle minucioso do homem-corpo, sujeitando-o e impondo-lhe uma relação de docilidade-utilidade, fabricando diferenças nos indivíduos, procurando agrupá-los ou separá-los de acordo com suas individualidades. O poder disciplinar define o domínio sobre o corpo dos indivíduos fazendo com que operem como o planejado. Assim, a disciplina busca a fabricação de corpos submissos, dóceis, úteis e também normalizados, produzindo neles as possíveis condutas desejadas.

Porém, apesar do Estado intervir a partir do poder disciplinar no processo de subjetivação do trabalho docente, os sujeitos não se tornam reféns por completo das práticas idealizadas no ambiente do poder estatal, pois suas ações e relações com os dispositivos pedagógicos torna-os cumpridores das exigências institucionais, mas, também, resistentes a elas, seja reagindo ou repelindo as ações estatais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve três objetivos principais: discutir os Grupos Escolares como espaço de subjetivação e cultivo do poder disciplinar; analisar os aspectos característicos expressos na biopolítica instaurada pelo Estado a partir do currículo proposto pelas reformas educacionais contidas na Constituição Federal de 1946, nos Decretos-Lei nº 8529 e 8530 de janeiro de 1946, na Constituição Federal de 1967 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB) - Lei nº 4024/61 e identificar os dispositivos pedagógicos conformadores do processo de subjetivação docente.

A partir deles, formulamos os seguintes questionamentos: Como os Grupos Escolares cultivaram em seus espaços o processo de subjetivação e o poder disciplinar? Como a biopolítica curricular conformou o processo de subjetivação do trabalho docente? Que dispositivos pedagógicos influenciaram no processo de subjetivação do trabalho docente no Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro (GEPMAC)?

Como é possível observar no decorrer deste estudo, cada objetivo e questionamento proporcionaram a produção de um capítulo que, para mim, alcançaram seus fins. Construí a compreensão de que os Grupos Escolares serviram como espaços educativos por meio dos quais se tentava criar, na população brasileira, o sentimento, a moral, o civismo, o nacionalismo e a inspiração pela modernização capitalista. Um dos principais instrumentos utilizados para alcançar esses objetivos foi o método intuitivo que, embasado no ideário liberal, procurou transformar a prática docente em processo de subjetivação de crianças, jovens e, através destes, as famílias, de acordo com os interesses implicados na relação de saber-poder que marcaram sua institucionalização no sistema de ensino brasileiro.

Verificar desde a Constituição Federal de 1934 até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (de 20 de dezembro de 1961) que o que os rumos da formação de professores do ensino primário e, portanto, dos Grupos Escolares tomou foi a lógica do governo, isto é, da educação como arte de governar. Esta forma de prover a educação foi se desenvolvendo a partir do deslocamento da educação tradicional para outra de matriz cientificista defendida pelos pensadores da Escola Nova, que se distanciaram de uma educação rígida, punitiva e instrucional para uma educação onde o sujeito aluno é o centro, levando-se em consideração suas formas de pensar e apreender, para o governo do ser por si.

Além de compreender que as teorias escolanovistas devem ser analisadas e apreendidas como defensoras de que o governo dos sujeitos deve-se dar “*por meio da formação de alunos ativos, que se movimentam a partir de seus interesses e que, se assim educados – porque educáveis – são capazes do governo de si mesmos, consolidando a educação como arte de governar*”. (COUTINHO e SOMMER, 2011. p. 89). Entende-se, assim, que as teorizações da Escola Nova deram condições para esta lógica da educação como arte de governar, como governo do homem, do homem-espécie, do homem-vivo, pois procuravam substituir a disciplina da escola tradicional que governava o homem-corpo, o corpo-dócil pela biopolítica educacional, pelo biopoder.

Para tanto, atribuiu-se à educação um caráter científico destacando-, entre outras áreas de conhecimento, a psicologia que passou a orientar com mais intensidade as experiências educacionais, tanto as de investigação como as escolares, que segundo Coutinho e Sommer (2011) formaram “*uma rede discursiva bastante afinada, constituída pela teia entre saberes psi, pesquisas sobre desenvolvimento infantil, pesquisas educacionais, práticas escolares, formação de professores*”. Viu-se, pois, que o governo dos homens não substitui e nem elimina completamente o poder disciplinar, este último insere-se na biopolítica como dispositivos conformadores dos processos de subjetivação adotados nas instituições escolares, seja ela do trabalho docente, seja do discente ou do administrativo.

Percebi, também, que as evidências documentais e a fala das professoras revelaram que as instituições (a partir dos dispositivos disciplinares como o controle do tempo, do olhar hierárquico, da sanção normalizadora e do exame) buscam controlar a conduta humana por meio de certos padrões previamente definidos. Pois o caráter controlador é digno das instituições. O indivíduo, no caso o professor, ao se institucionalizar está se submetendo ao controle social. E que para o funcionamento dessas instituições faz-se necessário o uso de poderes como o disciplinar, pois este possibilita o controle minucioso do homem-corpo, sujeitando-o e impondo-lhe uma relação de docilidade-utilidade, fabricando diferenças nos indivíduos, procurando agrupá-los ou separá-los de acordo com suas individualidades.

O poder disciplinar define o domínio sobre o corpo dos indivíduos fazendo com que operem de acordo com o planejado. Assim, a disciplina busca a fabricação de corpos submissos, dóceis, úteis e também normalizados, produzindo neles as possíveis condutas desejadas.

Além dessas percepções acerca da pesquisa percebi também que se tornar pesquisador é uma tarefa difícil, que exige muita dedicação e disciplina para que o trabalho de pesquisa seja “concluído” dentro do prazo estipulado pelo Programa de Pós-Graduação ou pela empresa à qual o pesquisador esteja vinculado; a pesquisa sobre as instituições escolares no município de Igarapé-Miri deve ganhar mais ênfase nos estudos referentes à educação; os gestores dessas instituições escolares, com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação, devem dar mais importância às documentações desses estabelecimentos de ensino, pois nos arquivos do Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro são raros os documentos sobre o período de 1904 a 1980; nenhuma pesquisa dá conta de responder todas as inquietações formuladas e que sempre vão existir as lacunas para que se possam produzir novas investigações; nenhuma pesquisa vai transformar a sociedade (como muitos pesquisadores e estudantes revolucionários desejam), mas pode apontar apenas alguns caminhos a serem seguidos ou não pela comunidade científica e social; fazer algumas mudanças pontuais.

A história da educação brasileira foi e é predominantemente direcionada pelo que Foucault chama de governamentalidade, a partir de discursos de verdades; embora o Estado intervenha no controle social da educação e do trabalho docente, estes sujeitos não são reféns das ações idealizadas no âmbito do poder oficial, pois em suas práticas e envolvimento com os dispositivos pedagógicos cumprem com exigências institucionais, mas, também, reagem a elas, seja ignorando-as ou reagindo contra a intervenção estatal.

Este último ponto é o que considero como os mais importantes deste trabalho, pois desde a implantação da República no Brasil percebi que as políticas e os discursos direcionados à educação das massas, da população, principalmente a partir da política dos Grupos Escolares (que buscou agrupar as escolas isoladas, onde professores e alunos eram responsáveis pela gestão da escola e, portanto, do que deveriam ensinar e aprender), o governo brasileiro iniciou sua política de controle de três populações importantíssimas para o desenvolvimento da sociedade brasileira, que objetivava alcançar a modernidade: de alunos, de professores e de pais.

Através dos discursos de verdades da busca pela modernidade, o governo implementou biopolíticas que atuaram como processos de subjetivação dessas populações. A implantação dos Grupos Escolares funcionou como o caminho para se alcançar a subjetividade desses indivíduos. As políticas pedagógicas de higienização, de uma nova moralidade nacional, de uma renovada metodologia de ensino através do método intuitivo, de uma educação voltada para o desenvolvimento do conhecimento

científico a partir dos ideários da Escola Nova, a formação dos professores nas escolas normais, possibilitaram a governamentalidade desses sujeitos.

De acordo com Foucault, a razão do Estado surge, enquanto racionalidade de poder, como uma forma, uma arte de governar, buscando racionalmente conhecer o que deve ser governado. O conhecimento das diversas populações torna-se fundamental para efetivar as ações do Estado, visto que dessas massas deve-se extrair suas forças, aumentar seu potencial produtivo de forma econômica e eficiente.

Dessa forma, a governamentalidade pode ser entendida como uma racionalidade política, que permite a operacionalização de uma tecnologia de poder macro (ao atingir uma totalidade), mas, ao mesmo tempo, micro (individualizante), por se preocupar com cada um dentro de um todo. Pode-se dizer que assim germinam as biopolíticas que são propostas, articuladas e implementadas pelo Estado. O ente estatal constrói saberes por meio de estatísticas, de economia, calcula riscos e planeja as intervenções. Para a razão governamental, a população torna-se alvo e objetivo para suas ações.

O conceito de população constituído na modernidade possibilitou a criação de uma série de instituições, procedimentos e estratégias que permitiram a efetivação de campanhas e programas implementados pelos governos. Essas campanhas buscam não só regular a população no seu coletivo, como individualmente também. Foucault nos diz que, por meio das campanhas, se age diretamente sobre a população. Assim só se direciona a população para determinados fins, como esta é objetivada para que tenha saúde, educação, duração de vida de forma a beneficiar o Estado, “*consciente frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça*” (FOUCAULT 2003, p. 289). Para que as campanhas alcancem seus objetivos é importante conhecer o que se quer governar.

Foucault (1997 p. 101) enfatiza que “*o governo dos homens exige daqueles que são dirigidos, para além dos atos de obediência e submissão, atos de verdade*”. Ou seja, os sujeitos acreditam que esta verdade sejam também suas verdades. As verdades propostas para a subjetivação do trabalho docente soam para o professor como suas verdades a partir do momento em que este se acha importante para a transformação de uma sociedade arcaica para uma fase moderna. O Estado estabelece as biopolíticas, mas para que estas funcionem todos devem se sentir responsáveis pela sua consolidação. Todos devem inculcar e disseminar essa verdade.

Foucault acredita que essa vontade de verdade apoiada e distribuída institucionalmente procura pressionar e coagir os outros discursos. Dentre as três formas de exclusão que atingem o discurso, a vontade de verdade se sobressai, pois a proibição da palavra e a rejeição do discurso acabam por buscar o caminho da vontade de verdade, caminho este que o faz modificá-los e fundamentá-los. Assim sendo, a vontade de verdade, reforça-se, tornando-se profunda e difícil de contornar.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza. Cartografias de Foucault / Durval Muniz de Albuquerque Junior; Alfredo Veiga-Neto; Alípio de Souza Filho. (organizadores). – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. – (Coleção Estudos Foucaultianos).

ALVES, Juliana Carla da Paz; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Currículo, Cultura Escolar e Disciplinamento. Universidade Federal de Alagoas – UFAL – ISSN 1981-3031/V DEPEAL. Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, Ética e Responsabilidade Social (s/d).

ANDRADE FILHO, Francisco Antonio de. Do Biopoder à Ética do Cuidado com a Saúde Integral do Homem. Doutor em Lógica e Filosofia da Ciência / UNICAMP. Rev. Ciência e Saúde, v.2, n. 1, p. 109-122. Março de 2003.

ANSELMO, Eliane Regina Mateus. Os Parâmetros Curriculares Nacionais na Produção da Diferença Racial. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre – 2003. Disponível no: <http://www.ufrgs.br>

AQUINO, Mirian de Albuquerque. Relações de poder cercando a educação: Uma visibilidade foucaultiana. – professora do Departamento de Biblioteconomia e Documentação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. 12/09/2002.

ARAGÓN, Dionara Terezinha da Rosa. Formação Continuada de Professores de Matemática: espaço de possibilidades para produzir formas de resistência docente. Universidade federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre – 2008. Disponível no: <http://www.ufrgs.br>

AURAS, Glayds Mary Teive. Reforma dos Mestres pela Reforma do Método: a presença do método de ensino intuitivo e do ideário republicano na reforma curricular da Escola Normal Catarinense (1911/1935). UDESC – GT: currículo / nº. 12 – Agência Financiadora: CAPES.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira. Práticas Escolares: aprendizagem e normalização dos corpos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado. Porto Alegre – 2006. Disponível no: <http://www.ufrgs.br>

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Desfiles patrióticos: cultura cívica nos grupos escolares de Curitiba (1903 – 1971). In: VIDAL, Diana (org.). Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971). Campinas, Editora Mercado de Letras, 2004.

BONI, Valdete e QUARESMA, Silva Jurema. Aprendendo a entrevista: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível no: www.google.com

BONIN, Iara Tatiana. E por falar em povos indígenas... Quais narrativas contam em práticas pedagógicas? Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado. Porto Alegre – 2007. Disponível no: <http://www.ufrgs.br>

BONINI, Valéria Cristina e MAMBRINI, Ester. A escola como signo da visibilidade: imbricações entre educação e Estado republicano. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Caxias do Sul, RS – 2 a 6 de setembro de 2010.

BORGES, Juliano Luis. Escola e Disciplina: uma abordagem foucaultiana. Universidade Estadual de Londrina. Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar (CESIN – MT/DCS/UEM) Nº 05 – dez/jan/fev/mar – Quadrimestral – Maringá – Paraná – Brasil – ISSN 1519-6178. – 2004.

CAMURRA, Luciana. BARISTELA, Cláudia Cristiana. A Entrevista como Técnica de Pesquisa Qualitativa. Psicopedagogia Online – Educação e Saúde. Portal da Educação e Saúde Mental. Ano de 2009.

CARDOSO JR, Helio Rebello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, Tempo e Corpo. – Universidade Estadual Paulista, Assis. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2005, 18 (3), pp. 343-349.

CARMO, Miguel Ângelo do. A Est-Ética Foucaultiana. – Licenciado em Filosofia da UFBA. Ideação, Feira de Santana, n. 4, p. 169-192, jul./dez. 1999.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre – 2005. Disponível no: <http://www.ufrgs.br>

CASELAS, José. Figuras Contemporâneas do Biopoder. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa – Portugal, jcaselas@netcabo.pt – SABERES, natal – RN, v. 1, n. 2, maio 2009. (<http://www.cohla.ufrn.br/saberes>).

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Corpo, Escola, Biopolítica e a Arte como Resistência. – TEMAS E MATIZES – Nº 11 – PRIMEIRO SEMESTRE DE 2007.

COELHO, Maricilde Oliveira. A Escola Primária no Estado do Pará (1920-1940). Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. São Paulo, outubro de 2008. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

COSTA, Jociane Rocha de Macedo. A Pedagogia nas malhas de discursos legais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de

Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre – 2002. Disponível no: <http://www.ufrgs.br>

COUTINHO, Karyne Dias e SOMMER, Luis Henrique. Discursos sobre Formação de Professores e Arte de Governar. / Universidade do Rio Grande do Norte/Universidade do Vale do Rio dos Sinos. – Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 1, pp. 86-103, jan/jun 2011. ISSN – 1645-1384 (online) <http://www.curriculosemfronteiras.org>.

DALL'ALBA, Lucena. Sexualidade: narrativas autobiográficas de educadores/as. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado. Porto Alegre – 2008. Disponível no: <http://www.ufrgs.br>

DANETTO, Jarbas; SANTIAGO, Valdecir. Sujeito e Disciplinamento: Contribuições de Michel Foucault para Pensar a Educação Formal. Travessias ED. 05 – ISSN. 1982-5935 / <http://www.unioste.br/travessias>.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. Revista da Faculdade de Educação, vol. 24, nº. 1. São Paulo jan/jun. 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais; Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2000. Revista Brasileira de Educação – nº 14.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder / Michel Foucault; organização e tradução de Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Edição Graal, 1979. Impresso no Brasil em 2007.

_____ A Ordem do Discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução – Laura Fraga de Almeida Sampaio – Edições Loyola. Outubro de 2009.

_____ 1926 – 1984. Em defesa da sociedade: Curso no College de France (1975 – 1976) / Michel Foucault; tradução Maria Ermantina Galvão. – São Paulo: Martins Fontes, 1999. – (coleção tópicos). Impresso no Brasil em 2005.

_____ 1926 – 1984. A verdade e as formas jurídicas. Michel Foucault, (Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes). – et. al. j. – Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005.

_____ História da Sexualidade I. A vontade de saber, Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

_____ 1926 – 1984. História da Sexualidade 2. O uso dos prazeres / Michel Foucault; Tradução, revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

_____ 1926 – 1984. História da Sexualidade 3. O cuidado de si / Michel Foucault; Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.

_____ Vigiar e Punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, vozes, 1987. 288p. 28ª Edição, Editora Vozes, Petrópolis, 2004.

GAMA, Gláucio Oliveira da; GAMA, Cláudio Oliveira da. Foucault, o Corpo e o Poder Disciplinar. Revista Digital – Buenos Aires – ano 14 – Nº 136 – Septiembre de 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Pedagogias Críticas e Subjetivação: uma perspectiva foucaultiana / Maria Manuela Alves Garcia. – Petrópolis, RJ: vozes, 2002.

GODOY, Arialda Schnidt. Introdução a Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, V. 35, nº p. 57-63. Ano 1995.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. Práticas Discursivas e Subjetivação Docente: Uma Análise do Discurso Pedagógico sobre a Formação dos Professores no Curso de Pedagogia da UFPA. Dissertação de Mestrado. Belém – Pará – 2005. Disponível no: <http://www.ufpa.br/ce/ppged/>

GONÇALVES, Arlene da Silva. OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. A Emergência dos Grupos Escolares: processo de implantação e de expansão no sul do estado de Mato Grosso (1920-1950). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) – Mestranda em Educação da UCDB - Professora do Programa de Mestrado em Educação da UCDB. Ano. 2008.

GONDRA, José G. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In: 500 anos de educação no Brasil / organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga, - 4 ed. – Belo Horizonte – Autêntica – 2010.

GONTIJO, Lucas de Alvarenga; ARCELO, Adalberto Antonio Batista. A Biopolítica nos Estados Democráticos de Direito: A reprodução da subcidadania sob a égide da constitucionalização simbólica. – trabalho publicado nos Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI, realizado em São Paulo – SP. Nos dias 04, 05, 06 e 07 de novembro de 2009.

GUIMARÃES, Ivana Acunha. Ocupar, Resistir e Produzir também na Educação: análise do discurso pedagógico do MST. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre – 2001. Disponível no: <http://www.ufrgs.br>

GUIRAUD, Luciene. As Relações de Poder na Organização Escolar: Um estudo sobre a construção da subjetividade. Artigo produzido a partir do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), Programa de Formação Continuada dos Professores da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, sob a orientação do Prof. Dr. Gelson João Tesser, vinculado ao setor de educação da UFPR (Universidade Federal do Paraná).

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5ª. edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HARDT, Lucia Schneider. Os fios que tecem a docência. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de doutorado. Porto Alegre – 2004. Disponível no: www.ufrgs.br

HICKMANN, Roseli Inês. Dos Direitos das Crianças no Currículo Escolar: miradas sobre o processo de subjetivação da infância. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado. Porto Alegre – 2008. Disponível no: <http://www.ufrgs.br>

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. Programas e Métodos de Ensino para a Infância Catarinense nas Reformas Educacionais de 1910/1913. Revista Linhas – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, v. 10, nº 01, p. 73-87, jan./jun. 2009.

HORA, Dayse Martins. Racionalização do Trabalho Didático nos Primórdios da República. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº. 29, p. 68-87, mar. 2008.

JARDIM, Alex Fabiano Correia. Michel Foucault e a Educação: o investimento político do corpo. – UNIMONTES CIENTIFICA. Montes Claros, v. 8, n. 2 – jul./dez. 2006.

LEAL, Adriana Bergold; HENNING, Paula Correa. Do Exame da Supervisão ao Autoexame dos Professores: estratégias de regulação do trabalho docente na supervisão escolar. Centro Universitário – Fuvale / Novo Hamburgo, RS. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, RS. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n.1, pp. 251-266, jan/jun 2009. ISSN 1645-1384.

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Pedagogização da Infância: Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR e doutoranda em educação pela Universidade de São Paulo. Artigo recebido em 23/06/2008 e aprovado em 17/10/2008. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33(2): 317-341, jul./dez. 2008.

LOBATO, Cesarina Correa & SOARES, Crisálida Pantoja. Prismas sobre Educação e Cultura em Igarapé-Miri no século XX. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará 2009.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Docência Artística: arte, estética de si e subjetividades femininas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado. Porto Alegre – 2005. Disponível no: <http://www.ufrgs.br>

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, Subjetividade e Modos de Subjetivação na Contemporaneidade. – Universidade Estadual de Londrina. VIII Encontro Científico da Pós-Graduação em Psicologia: “Modos de subjetivação no contemporâneo” realizado no dia 25 de novembro de 2009 na UNESP- Assis. Revista de Psicologia da UNESP, 8(2). 2009.

MARIN-DIAZ, Dora Lilia. Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre – 2009. Disponível no: <http://www.ufrgs.br>

MARTINS, Ingrid Roussenq Fortunato; BÚRIGO, Tânia Bernadete Serafim. A escola como instituição fabricante de indivíduos, IX congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. 2^a edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MOURA, Marcilene. Educação Física no Brasil: Uma História Política. Webartigos.com – 2007.

NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti Ribeiro. Pedagogia Liberal Modernizadora: Rui Barbosa e os Fundamentos da Educação Brasileira Republicana / Terezinha A. Quaiotti Ribeiro do Nascimento. – Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp, 1997. – (Coleção memória da educação).

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. O Governo Pedagógico: da sociedade do ensino a sociedade da aprendizagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado. Porto Alegre – 2009. Disponível no: <http://www.ufrgs.br>

NUNES, Clarice. O corpo docente: salvador da pátria, herói da modernidade pedagógica. Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense. In: 500 anos de educação no Brasil / organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga, - 4 ed. – Belo Horizonte – Autêntica – 2010.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Legislação Educacional como Fonte da História da Educação Brasileira. Texto elaborado para a Vídeo Conferência Organizada pelo HISTEDBR e apresentado na Faculdade de Educação/UNICAMP, ano 2005. Disponível no: <http://www.google.com>

OZELIN, Jaqueline Rampeloti. A conformação de saberes sobre a educação moral, civismo e higiene nos periódicos educacionais da Escola Normal de São Carlos (1911-1923). Revista da Escola Normal de São Carlos. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

PASSOS, Izabel C. Friche. Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade / Izabel C. Friche Passos (org.). – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. – (Coleção Estudos Foucaultianos).

PEREIRA, Antonio Igo Barreto. As Instituições Educacionais e o Disciplinamento dos Corpos na Perspectiva Foucaultiana. Mestrando em Educação da UFMT e professor da UFAC. Email – barretoigo@hotmail.com.

PEZ, Tiaraju Dal Pozzo. Pequena análise sobre o sujeito em Foucault: a construção de uma ética possível. Especialização em Ensino de Sociologia – vel. s/d.

PIMENTEL FILHO, Ernesto. VASCONCELOS, Edson. Foucault: da microfísica a biopolítica. – Departamento de História – UFPB. Revista Aulas / ISSN 1981-1225. Dossiê Foucault. N. 3 – dezembro de 2006 – março de 2007. Organização: Margareth Rago & Adilton Luiz Martins.

PINHO, Patrícia Moura. Currículo e Alfabetização nos Planos de Estudos: construções interdiscursivas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre – 2006. Disponível no: <http://www.ufrgs.br>

PINTO, Thiago Pedro. Vestígios e Concepções de Práticas Escolares no Grupo Escolar de Piraju “Ataliba Leonel”. Doutorando do Programa de Educação para Ciência, Campus de Bauru/SP da Universidade Estadual Paulista “Julho de Mesquita Filho” – UNESP. Membro do Grupo de Pesquisa GHOEM – Grupo de História Oral e Educação Matemática. 2010.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault para além do poder disciplinar e do biopoder. Revista Lua Nova nº 63 – 2004.

Portaria s/n de 06 de abril de 1957 – expedida pela diretora do Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro – Adalgisa Batista de Miranda.

Portaria s/n de 07 de novembro de 1958 – expedida pela diretora do Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro – Adalgisa Batista de Miranda.

Portaria s/n de 14 de março de 1962 – expedida pela diretora do Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro – Ana da Trindade Almeida.

Portaria s/n de 08 de maio de 1962 – expedida pela diretora do Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro – Ana da Trindade Almeida.

Portaria s/n de 12 de junho de 1962 – expedida pela diretora do Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro – Ana da Trindade Almeida.

Portaria s/n de 28 de junho de 1962 – expedida pela diretora do Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro – Ana da Trindade Almeida.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A Produção da Subjetividade e as Relações de Poder na Escola: Uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. – Revista Brasileira de Educação, jan-abr, número 028 / Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – São Paulo, Brasil. PP. 108-115. Ano 2005.

Presidência da República – Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos – Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946).

Presidência da República – Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos – Constituição da República Federativa do Brasil - 1967.

PROCHNOW, Denise de Paulo Matias. Cultura escolar dos Primeiros Grupos Escolares Catarinenses sob a Reforma Orestes Guimaraes de 1911/1935. Revista Linhas – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, v. 10, nº 02, p. 169-180, jul./dez. 2009.

RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. O Conceito de Biopoder Hoje. – ISSN 0104-8015 – POLÍTICA & TRABALHO. Revista de Ciências Sociais, nº 24 – Abril de 2006 – p. 27-57.

RAMOS, Douglas Rossi; CARDOSO JR. Helio Rebello; ROCHA, Luiz Carlos da. A Forma Educando como Experiência de Si: um estudo da subjetividade sob a perspectiva de Michel Foucault. – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Assis – SP. s/d.

REIS FILHO, Casemiro. A educação e a ilusão liberal. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

RENNÓ, Cláudia Martins R; BOLINO, Claudete. O disciplinamento e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Universidade de Sorocaba – Uniso (2010). SP. Universidade Metodista de Piracicaba (1999). SP. REV, Sorocaba, SP, v. 36, n. 2, p. 87-95, set. 2010.

RIBEIRO, Tânia Cristina. Disciplina Escolar: um estudo sobre a violência moral. Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça – 2006.

ROSA, Josineide. A construção da Brasilidade: a política educacional no Governo Vargas, 1930-1945. Revista Multidisciplinar da UNIESP – Saber Acadêmico. nº 04 – Dezembro de 2007.

SAMPAIO, Shaula Maira Vicentini. Notas sobre a “Fabricação” de Educadores/as Ambientais: Identidades sob Rasuras e Costuras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre – 2005. Disponível no: <http://www.ufrgs.br>

SANTAIANA, Rochele da Silva. “+ 1 Ano é Fundamental: Práticas de Governo dos Sujeitos Infantis nos Discursos do Ensino Fundamental de Nove Anos”. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre – 2008. Disponível no: <http://www.ufrgs.br>

SANTOS, Cleuza Iara Campello. Inclusão-Exclusão nas Práticas Pedagógicas dos Professores que Ensinam Matemática na Educação de Jovens e Adultos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre – 2008. Disponível no: <http://www.ufrgs.br>

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. Retratos da modernidade: os grupos escolares de Sergipe como ícones da modernidade. Mestre em Educação (NPGED-UFS) – 2009 – Revista eletrônica Cadernos de História, vol. VIII, ano 4º, nº 2.

SAVIANI, Dermeval. 1944 – O legado educacional do século XX no Brasil / Dermeval Saviani... [et. al.]. – 2. ed. – Campinas, SP : autores associados, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea). Outros autores: Jane Soares de Almeida, Rosa Fátima de Souza, Vera Tereza Valdemarin.

SILVA, Antonia Milene da. Práticas Educativas no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, em Assú/RN (1911-1927). Revista do Núcleo Câmara de Estudos Norte-Rio-Grandenses/UFRN. nº. 1, fev. 2010.

SILVA, Rosane Azevedo Neves da. As dobras da subjetivação capitalística. Psicóloga, Doutora em Educação (UFRGS), professora do Instituto de Psicologia da UFRGS, trabalha na linha de pesquisa Modos de Subjetivação Contemporâneos. E-mail: roneves@cpovo.net – junho de 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos / Tomaz Tadeu da Silva (org.). 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 – (Ciências Sociais da Educação).

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Vitrines da República: Os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930). Professora do Centro de Ciências da Educação – FAED – da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – Doutora em Educação (História da Educação e Historiografia) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

SCHELBAUER, Anaete Regina. Método de Ensino Intuitivo. Glossário. História, Sociedade e Educação no Brasil. HISTEDBR (1986-2006) – Faculdade de Educação – UNICAMP – 2006.

SILVA, Antonia Milene da. Práticas educativas no grupo escolar Tenente Coronel José Correia, em Assú/RN (1911-1927). Imburana – revista do Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses/RN – nº 1 – fev. 2010.

SCHUELER, Alessandra Frota M. de. “Escolas de verdade” para a República do Brasil: os grupos escolares na capital federal. XIII Encontro de História Anpuh-Rio. Identidades. Ano – 2010. Professora Adjunta de História da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) e Faculdade de Educação da UERJ.

SOUSA, Noelma Cavalcante; MENESES, Antonio Basílio Novaes Thomaz de. O Poder Disciplinar: uma Leitura em Vigiar e Punir. Universidade Federal do Rio Grande do

Norte (UFRN). Saberes, Natal – RN, v. 1, n. 4, jun 2010.
<http://www.cohla.ufrn.br/saberes>.

SOUZA, Kátia Menezes de. O Cuidado de Si na Prática Educativa: A Resistência na Sociedade da Visibilidade – Revista Solta a Voz, v. 19, nº 1 – Ano – 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. A Militarização da Infância: Expressões do nacionalismo na cultura brasileira. Cad. CEDES vol. 20 nº. 52. Campinas Nov. 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval. 1944 – O legado educacional do século XX no Brasil / Dermeval Saviani... [et. al.]. – 2. ed. – Campinas, SP: autores associados, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea). Outros autores: Jane Soares de Almeida, Rosa Fátima de Souza, Vera Tereza Valdemarin.

SWAIN, Tânia Navarro. Corpos construídos, superfícies de significação, processos de subjetivação. – Universidade de Brasília – Brasil. s/d.

TEDESCO, Sílvia. As práticas do dizer e os processos de subjetivação. Universidade Federal Fluminense. – Interação em Psicologia, Ano 2006, pp. 357-362.

Termo de Classificação e Promoção de 17 de novembro de 1949 – Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro.

Termo de Classificação e Promoção de 18 de novembro de 1952 – Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro.

Termo de Classificação e Promoção de 15 de novembro de 1954 – Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro.

TOMÉ, Cristinne Leus. Eu não sou professor, não: a presença do professor na cidade de Claudia entre 1978 e 1988. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado. Porto Alegre – 2009. Disponível no: <http://www.ufrgs.br>

TOMELIN, Karina Nunes. ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. “Assim é mais divertido!”: Um estudo sobre a eufemização dos mecanismos disciplinares no recreio escolar. FURB – GT: Sociologia da Educação / n. 14. s/d.

TORRANO, Luisa Helena. Michel Foucault & Tecnologias do Poder: a Psicanálise. – Departamento de Filosofia – FFCCH / USP. – Revista Aulas. ISSN 1981-1225 – dossiê Foucault n.3 – dezembro de 2006/março de 2007. Organização: Margareth Rago & Adilton Luis Martins.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. Uma História de Governo e de Verdade – Educação Rural no Rio Grande do Sul no período de 1950/1970. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado. Porto Alegre – 2003. Disponível no: <http://www.ufrgs.br>

UBERTI, Luciane. Escola Cidadã: dos perigos de subjetivação à verdade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação

em Educação. Tese de Doutorado. Porto Alegre – 2007. Disponível no: <http://www.ufrgs.br>

UTZIGZULKE, Maria Inês. A Reforma do Estado e os Processos de Subjetivação: um estudo sobre o servidor público em Instituição de Educação Profissional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre – 2007. Disponível no: <http://www.ufrgs.br>

VAGO, Tarcísio Mauro. Cultura Escolar, Cultivo de Corpos: a gymnástica como prática constitutiva de corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Educar, Curitiba, nº. 16, p. 121-135. 2000. Editora da UFPR.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação / Alfredo Veiga-Neto. – 2 ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.