

A BIOPOLÍTICA CURRICULAR E SUBJETIVAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Gláube Antonio Sousa **PIMENTEL**¹
SEMED/Igarapé-Miri
gpimentel@ymail.com

Paulo Sérgio de Almeida **CORRÊA**²
Universidade Federal do Pará/UFPA
paulosac@ufpa.br

Resumo: *A finalidade do estudo consistiu em analisar os fundamentos inseridos na biopolítica curricular imposta pelo Estado brasileiro a partir das reformas educacionais almeçadas 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. Como a biopolítica curricular conformou ou conforma o processo de subjetivação do trabalho docente? Respaldados*

1 Pedagogo formado pela Universidade Federal do Pará – UFPA (Campus Universitário do Baixo Tocantins), especialista em História e Filosofia da Educação, nessa mesma instituição, especialista em Pedagogia Escolar – área de concentração: Administração Escolar pela Faculdade Teológica HOKE-MÃH – FATEH e Mestre em Educação pelo Instituto de Ciência em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA.

2 Licenciado Pleno em Pedagogia. Especialista em Educação e Problemas Regionais. Bacharel em Direito com especialidade em Ciência Penal; Criminologia; Medicina Legal; Direitos e Garantias Constitucionais; Direito Eleitoral. Mestre e Doutor em Educação. Professor Pesquisador na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Professor de Direito Processual Penal na Faculdade de Direito do Instituto de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Pará.

na perspectiva foucaultiana, fez-se a análise do discurso 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. Os rumos que a formação de professores do ensino primário e, portanto, dos grupos escolares, tomou foram a lógica do governamento, isto é, da educação como arte de governar. Essa forma de prover a educação foi se desenvolvendo a partir do deslocamento de sua vertente tradicional para outra de matriz cientificista defendida pelos pensadores adeptos da escola nova no Brasil.

Palavras-chave: Biopolítica. Subjetivação. Trabalho Docente.

Abstract: *The purpose of the study was to analyze the grounds included in the curriculum biopolitics imposed by Brazil from its target education reforms in the Federal Constitution of 1946, of Decree-Law nº 8.529 and 8.530 January 1946; the Federal Constitution of 1967 and the Law of Guidelines on Bases of Brazilian Education (LDB) Law nº 4.020/61. As the curriculum biopolitics conform to or conforms the subjective process of teaching? Backed in Foucault's perspective, there was discourse analysis of articles of 1946 and 1967 Constitutions concerning education and Decree Laws Primary School and Normal School, as well as the Guidelines and Base of Brazilian Education Act 1961. The directions that the training of primary school teachers and thus the School Groups, took was the logic of government, education as statecraft. This form of providing education has been developed from the displacement of its traditional aspect to another scientific matrix advocated by supporters of the new school in Brazil.*

Keywords: Biopolitics; Subjectivity; Teaching Work.

Introdução

Pretendeu-se com este estudo 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 ou conforma 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 desses, verificaram-se também artigos, dissertações, teses e livros que pudessem auxiliar nesta empreitada.

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 a esse assunto.

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, no qual 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 de ofertá-lo 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.

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 Carta Política de 1937, que desobriga o Estado de manter e expandir a educação popular.

Art. 130. 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)

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)

No período final do Estado Novo algumas Leis Orgânicas do ensino, que se manifestaram através de decretos-leis, começaram a ser emitidas. Essas 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”.

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 esse 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 dessa 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 esse 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;

Essa 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. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2008, p. 35)

O processo de subjetivação do homem moderno se instituiu 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 constitutivos dos sujeitos.

Antes mesmo da Constituição Federal de 1946 instituir normas para a educação do país, duas reformas foram muito

importantes para a busca da normalização do ensino primário e, conseqüentemente, pela busca da subjetividade do trabalho docente. Uma delas 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. Esse 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.

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 engrandecem, 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.

As instituições escolares, representadas nesse tipo de ensino pelas escolas isoladas, escolas reunidas e especialmente os grupos escolares, fazem parte dessa 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. Logo, as práticas pedagógicas são construtoras e ao mesmo tempo modificadoras das experiências que os indivíduos têm 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 de 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 8529 de janeiro de 1946)

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 essa 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 tem 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.

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. Pois, se o desenvolvimento cultural de uma sociedade depende das condições econômicas, essas também não se desenvolverão sem a proliferação da cultura, da invenção e da iniciativa.

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 arbitrarias, 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)

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)

As instituições escolares tornam-se espaços do exercício da verdade e conseqüentemente 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 configurou-se como espaço pedagógico atravessado pelas relações de poder que estão presentes desde o início da aprendizagem em que 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.

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)

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, consequentemente 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 nesse 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.

O currículo se converteu em uma das ferramentas principais neste processo de conformação docente, visto que o Decreto-Lei estabelece a organização do curso normal em ciclos, em que o primeiro ciclo era destinado à formação de regentes do ensino primário, no qual predominava a educação geral, distribuído num período de quatro anos e, o segundo, a professores do ensino primário, em que 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.

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 essa 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.

O professor deveria ser formado na cultura múltipla e diversificada a qual possibilitaria compreender o humano e social em suas diferentes fases. 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 renovar 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 funcionar como instrumentos na construção de um projeto de sociedade.

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.

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 norteadada pela ciência, não podendo ser deixada ao sabor da espontaneidade de cada pessoa. (CUNHA, 1995, p. 41)

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 foram definidos 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 8530 de janeiro de 1946)

De acordo com Anísio Teixeira (1957), as instituições escolares deveriam deixar de ser 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.

Mansano (2009) percebeu que 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 se viver.

No entendimento de 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 n. 4024 de 20 de dezembro de 1961, inspirada nos princípios de liberdade e de solidariedade humana. 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 sua participação no desenvolvimento do bem comum, preparar o indivíduo e a sociedade para dominar 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 detrimentos de outros. Saberes que buscam configurar sociedades de soberania, disciplinares e de controle.

A partir do texto da LDB de 1961, a educação seria direito de todos e ministrada tanto na família como na escola, onde a entidade familiar poderá escolher qual a melhor educação a ser dosada aos seus filhos. Contemplou também a obrigatoriedade do governo de fornecer recursos para a família e demais grupos da sociedade a fim de que esses se desobriguem com as despesas da educação, caso seja comprovada a insuficiência financeira desses, para que todos tenham as mesmas oportunidades.

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 esse 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 constitui 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 N. 4024 de 20 de dezembro de 1961)

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 para exercer o poder sobre o outro.

Assim, 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 ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

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

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

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” (apud WELLAUSEN, 1996, p. 2).

Considerações finais

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. Essa 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 em que 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 n. 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).

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. 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 passividade do trabalho docente por práticas pedagógicas ativas, guiado por si, priorizando o governo do ser por si.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. (Org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008. (Coleção Estudos Foucaultianos).

AZEVEDO, Fernando de. A Educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações. In: _____. **Obras completas**, volume XVI. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1959

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**.

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>.

Decreto Lei nº 8529

Decreto Lei nº 8530

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975 – 1976). Tradução Maria Ermatina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos)

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes. 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.

_____. **História da Sexualidade 2.** O uso dos prazeres. Tradução, revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

_____. **História da Sexualidade 3.** O cuidado de si. Tradução 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 Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

JARDIM, Alex Fabiano Correia. Michel Foucault e a Educação: o investimento político do corpo. **Unimontes Científica**, Montes Claros, v. 8, n. 2, jul.-dez. 2006.

_____. **Michel Foucault e a Educação: o investimento político do corpo.** **Unimontes Científica**, Montes Claros, v. 8, n. 2, jul./dez. 2006.

Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Tendências da Educação Brasileira.** 2. ed. Organização Ruy Lourenço Filho e Carlos Monarcha. Brasília-DF: Inep/MEC, 2002. (Coleção Lourenço Filho 6)

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – 1932. **Revista HISTEDBR** on-line.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, Subjetividade e Modos de Subjetivação na Contemporaneidade. Universidade Estadual de Londrina. In: 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**, v. 8, n. 2, 2009.

MURAD, Maria Fernanda Guita. **O sujeito em Foucault**. Rio, 10 de agosto de 2010.

PASSOS, Izabel C. Friche. (Org.). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Estudos foucaultianos)

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. Londrina, 2012.

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**, São Paulo, n. 28, p. 108-115, jan-abr 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1957.

WELLAUSEN, Saly. Michel Foucault: parrhésia e cinismo. **Tempo social; Rev. Social**. USP, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 113-125, maio 1996.