

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A pedagogia nas malhas de discursos legais

Jociane Rosa de Macedo Costa

Porto Alegre

2002

Jociane Rosa de Macedo Costa

A pedagogia nas malhas de discursos legais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Marisa Vorraber Costa

Porto Alegre

2002

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Ivan,
por sua doce presença em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A realização destes estudos não teria sido possível sem a cumplicidade e o esforço coletivo de pessoas e instituições. Assim, gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos:

Particularmente, à professora Marisa Vorraber Costa, orientadora e amiga que, através das aulas, encontros e reuniões de orientação, me apresentou os Estudos Culturais como uma possibilidade, dentre outras, de realizar um trabalho investigativo. Agradeço ainda pelas inúmeras leituras dos meus textos e valiosas sugestões, que foram decisivas para meu crescimento e para a realização desta dissertação.

Aos professores Alfredo Veiga-Neto, Rosa Hessel Silveira e Maria Estela Dal Pai Franco, pelas contribuições trazidas para minha formação, tanto por intermédio das suas aulas como por ocasião da defesa da proposta de dissertação.

À professora Mari Margarete Forster, por ter gentilmente aceito o convite para fazer parte desta banca.

A todos os professores, professoras e colegas da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação que nas aulas, reuniões, seminários e festas me ensinaram muitas coisas sobre educação.

Ao meu grupo de orientação — Maria Alice, Márcia, Ivaine, Henriqueta, Vera, Eli, Noeli, Sarai, Luiz Henrique e Straub — pela acolhida, amizade e disponibilidade na leitura dos meus textos. Suas críticas e sugestões foram indispensáveis para o desenvolvimento desta dissertação.

Às companheiras da UNEMAT, Maritza, Ninha e Jocinete, pelos bons momentos de estudo e convivência em Porto Alegre-RS.

Ao meu esposo Gelson, companheiro de todas as horas, pelo apoio e solidariedade durante a realização deste curso.

Ao pessoal de apoio administrativo da UFRGS e da UNEMAT, pelo pronto atendimento às minhas solicitações.

À Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pelo apoio financeiro à realização do curso de Pós-Graduação *stricto sensu*, que ora concluo, através do Programa de Mestrado Interinstitucional.

SUMÁRIO

RESUMO.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
APRESENTAÇÃO	11
1 ENSAIANDO UM OUTRO JEITO DE OLHAR A PEDAGOGIA.....	16
1.1 Meu ponto de partida	16
1.2 Os Estudos Culturais e a construção do objeto de estudo.....	23
2 DELINEANDO O OBJETO: OS DISCURSOS QUE CONFORMAM A PEDAGOGIA COMO PRÁTICA DE GOVERNO	30
3 A PEDAGOGIA E O ORDENAMENTO DO MUNDO MODERNO	43
4 A PEDAGOGIA NAS MALHAS DE DISCURSOS LEGAIS	51
4.1 Os discursos legais e a formação da pedagoga	51
4.2 O reordenamento do espaço da pedagogia	56
4.3 Retomando e discutindo algumas questões... ..	59
ÚLTIMAS PALAVRAS... ..	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69

RESUMO

Esta dissertação se ocupa de discursos da legislação educacional brasileira e documentos correlatos de uma formação particular (em que aconteceram mudanças significativas na sociedade e na cultura) — a pedagogia. Seu objetivo é mostrar como esses discursos, ao prescreverem sobre a formação da pedagoga, produzem uma pedagogia que se constitui como prática de governo. Trata-se de uma pedagogia específica, fabricada nas malhas dos discursos legais e colocada a serviço da nação para a produção de sujeitos de determinado tipo.

Ao tomar como objeto de estudo os discursos que produzem a pedagogia como prática de governo, esta dissertação está tratando de poder; um poder sobre a ação das pessoas; um poder, que atinge tanto a pedagoga através de sua formação, quanto o alunado por intermédio dos efeitos de sua atuação. Enfim, um poder que incita, constitui o que a pedagoga deve ser e saber, e que move suas ações para a participação numa operação que não cessa, até que todos sejam atingidos, atravessados e, finalmente, engajados em um modelo de sociedade em formação.

Para realização das análises que desenvolvo neste trabalho, busquei inspiração em algumas formulações desenvolvidas pelo filósofo francês Michel Foucault, bem

como em autoras e autores que concebem, organizam e inscrevem suas idéias na perspectiva dos Estudos Culturais. Compõem o *corpus* dessa pesquisa, os seguintes documentos: a) Parecer 252/1969 do Conselho Federal de Educação — Currículo de Pedagogia: Estudos Superiores. Mínimo de Currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia; b) Parecer 632/1969 do Conselho Federal de Educação — Conteúdo Específico da Faculdade de Educação; c) Exposição de Motivos do Ministro Jarbas Passarinho — Acompanha o anteprojeto de lei que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971).

ABSTRACT

This dissertation occupies with speeches of the Brazilian educational legislation discourses and related documents of a particular formation (in which significant changes happens in the society and in the culture) — the Pedagogy. It aims to show how these discourse, while they prescribe the formation of the pedagogy, they produce a pedagogy that constitute itself as a government practice. A specific pedagogy produced in the streams of the legal discourses and put into the nation's service in order to produce subjects of certain types.

Taking as object of study the discourses the produce the pedagogy as government practices, this dissertation is about power, a power over peoples' action; a power that touches not only the pedagogical stuff, through their formation but also the students through the effects of their actuation. Finally a power that instigates, constitutes what the pedagogical stuff must be and must know, and that moves its actions to the participation in an operation which never ends, until everybody is heated, transposed and finally engaged in a model of a forming society.

In order to do the analyses I developed in this work, I searched for inspiration in some formulation developed by the French philosopher Michel Foucault, as well as some authors that concepts, organize and write their ideas in the perspective of the

Cultural Studies. The *corpus* of this research is composed by the following documents:

- a) Parecer 632/1969 from the Conselho Federal de Educação — Pedagogy curriculum: High Studies. Minimum curriculum and longing for the graduation in pedagogy;
- b) Parecer 632/1969 from the Conselho Federal de Educação — Faculty of Education's specific subject;
- c) The ministry Jarbas Passarinho's explanation — Also with the *anteprojeto de Lei* which establish targets and bases for the elementary and high school education (law nº 5.692/1971).

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação, *A pedagogia nas malhas de discursos legais*, se inscreve na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e visa realizar uma reflexão sobre os discursos da legislação educacional na produção da pedagogia¹ escolar como prática de governo. Ela se apodera, pois, de discursos legais e documentos correlatos de uma formação particular, para mostrar como esses discursos, ao prescreverem sobre a formação da pedagoga², produzem uma pedagogia que se constitui como prática que subjetiva, disciplina e produz sujeitos de determinado tipo.

A construção do objeto de estudo iniciou com uma preocupação com a identidade do curso de Pedagogia e, na medida em que fui avançando nas leituras dos Estudos Culturais e dos Estudos Foucaultianos, modifiquei a maneira de me relacionar com a questão, rearticulando, reposicionando e reformulando o problema da pesquisa.

¹ Optei, nesta dissertação, por grafar o termo *pedagogia* com inicial minúscula, por entendê-la como uma prática cultural entre tantas outras. Usarei maiúscula apenas quando for citação de algum autor que assim proceda ao escrever esse termo, ou quando me referir ao curso de Pedagogia.

² Como professora da Universidade do Estado de Mato Grosso observo que o curso de Pedagogia tem sido ocupado majoritariamente por mulheres. Aproximadamente 99% das salas em que ministro aulas são constituídas por (futuras) pedagogas, razão pela qual, nesta dissertação, faço a opção de utilizar esse termo no feminino.

Assim, inicio esta dissertação com o capítulo intitulado *Ensaando um outro jeito de olhar a Pedagogia*, onde exponho a minha trajetória rumo ao delineamento do objeto de estudo, apresentando os Estudos Culturais como o lugar em que me situo para a realização do trabalho investigativo.

No segundo capítulo, intitulado *Delineando o objeto: Os discursos que conformam a pedagogia como prática de governo*, faço uma exposição detalhada do objeto e dos objetivos da pesquisa, bem como dos documentos legais que escolhi para compor o *corpus* de análise da pesquisa e que correspondem ao período histórico de 1968 a 1971, quando aconteceram mudanças significativas na sociedade e na cultura. Compõem o *corpus* desta pesquisa: a) Parecer 252/1969 do Conselho Federal de Educação — Currículo de Pedagogia: Estudos Superiores. Mínimo de Currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia; b) Parecer 632/1969 do Conselho Federal de Educação — Conteúdo Especifico da Faculdade de Educação; c) Exposição de Motivos do Ministro Jarbas Passarinho — Acompanha o anteprojeto de lei que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971).

Ainda nesse capítulo, justifico o fato de focalizar, nas análises que realizo, apenas a especialidade da Orientação Educacional. Analiso o modo de funcionamento do Parecer 632/1969 (CFE) na indicação de determinadas funções para a pedagoga e procuro mostrar que esses discursos produzem práticas que pretendem, em alguma medida, provocar mudança nos modos de ser dos educandos para atender relações de interesse e poder.

No terceiro capítulo, intitulado *A pedagogia e o ordenamento do mundo Moderno*, assumo um distanciamento, percorrendo alguns relatos históricos da civilização ocidental, e procuro mostrar como a pedagogia se constituiu em sua relação com o ordenamento do mundo moderno.

No quarto capítulo, *A Pedagogia nas malhas de discursos legais*, procuro apreender as prescrições legais no que concerne à formação da pedagoga e ao reordenamento do espaço da Pedagogia, dando mostras de que a educação foi estrategicamente produzida para se alinhar às aspirações de uma determinada política de governo. Retomo, amplio e discuto algumas noções anteriormente introduzidas, com o intuito de mostrar que os saberes produzidos para a pedagoga se constituem em

estratégias historicamente datadas, que criam e produzem a pedagogia como prática que subjetiva, disciplina e produz sujeitos úteis e aptos para integrarem um tipo de sociedade em formação.

Para falar sobre os discursos que produzem a pedagogia como prática de governo, busquei inspiração nas concepções de discurso, poder-saber e governo, desenvolvidas pelo filósofo francês Michel Foucault, bem como em formulações de autoras e autores que se inscrevem na perspectiva analítica dos Estudos Culturais, tais como Thomas Popkewitz, Julia Varela, Nikolas Rose, Marisa Vorraber Costa, Alfredo Veiga-Neto, entre outros, que vêm trilhando diferentes e apaixonantes caminhos de pesquisa e que sugerem uma perspectiva de trabalho mais livre de filiações teóricas, permitindo uma maior liberdade, onde

(...) não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder. Os “novos olhares” dizem respeito, exatamente, a essas novas – e talvez seja melhor dizer *incomuns* – formas de conceber um tema como problema de investigação (Costa, 1996b, p.10).

Dos autores e autoras mencionados, procurei garimpar trechos, idéias, análises, bocados que, articulados com o tema de estudos, ajudaram a compor as minhas formulações. Assim, o caminho percorrido para a realização desta pesquisa não seguiu aquele modelo convencional, com uma metodologia pré-estabelecida, pelo contrário, a perspectiva que norteou os meus passos permitiu-me a liberdade de descrever o meu envolvimento com um objeto, com o seu esfacelamento e, ainda, com a sua reconstrução, a partir de escolhas de ferramentas analíticas que se deram no próprio percurso e que me proporcionaram as condições para continuar e descobrir novas formas de pensar. Dentre as ferramentas foucaultianas que nortearam a perspectiva de análise dos documentos, destacam-se:

a) A noção de *discurso* — que sugere como foco de análise o conteúdo, o contexto da linguagem, as relações de poder historicamente constituídas, as noções de verdade e as definições de ações. Essa noção se inscreve num contexto epistemológico em que a linguagem ganha um papel central, de modo que os discursos passam a ser tratados não mais como um conjunto de signos que nomeiam a realidade, mas como práticas que formam os objetos de que falam.

Uma análise como essa implica em não buscar nada fora do discurso, pois parte do entendimento de que ao descrever a realidade, a linguagem institui significados e constitui a realidade de determinada forma. Implica ainda em conceber, que “isso que chamamos de realidade não é um dado externo a ser acessado pela razão, mas é, sim, o resultado de uma construção interessada” (Veiga-Neto, 1996, p.159);

b) a noção de *poder-saber* — que, ao contrário de perceber o saber como algo que conduz ao poder, legitimando-o, compreendem poder-saber como mutuamente articulados. O poder, nessa perspectiva, se exerce, não age através da repressão e, longe de se opor ao saber, o produz. Na perspectiva em que Foucault estabelece as relações entre as noções de poder e saber, torna-se possível perceber os saberes — constituídos historicamente — como aparatos de verdade, que possibilitam uma série de operações para a produção de sujeitos de determinado tipo.

Essas noções possibilitam a compreensão de que os discursos legais — ao evocarem saberes socialmente sancionados, reconhecidos e considerados verdadeiros para constituir o campo de ação para a pedagoga — operam para dar corpo a uma estratégia de governo da população. Visto dessa forma, o poder circula na forma pela qual a pedagoga recebe o conhecimento e o usa para intervir junto à população escolar. Isso significa dizer, acompanhando Foucault (1995a), que o exercício do poder consiste em “conduzir condutas” (p.244), caracterizando-se como uma “ação sobre a ação” (idem, p.243).

c) a noção de *governo* — como o ato de “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (Foucault, 1995a, p.243). Essa noção possibilita um tipo de análise para a compreensão dos saberes produzidos para a pedagoga, como práticas que giram em torno do indivíduo, como uma maneira de discipliná-lo e ajustá-lo a um tipo de sociedade em formação.

Essa perspectiva de análise abre possibilidades para a compreensão de que as reformas educacionais — ao enfatizarem um tipo de formação para pedagoga —, produzem uma mudança cognitiva dos indivíduos que constituem uma população para atingir fins desejáveis. Ao passar pelo curso de Pedagogia, a pedagoga apreende determinadas “técnicas” e passa a atuar nas escolas como “agente de mudança”, capaz

de “conduzir condutas”, interferindo, dessa forma, nas decisões individuais da população escolar. Em suma, trata-se de introduzir uma maneira de *governar* os indivíduos, como uma forma de atingir fins úteis numa contingência histórica peculiar.

Ao tratar de questões como essas, com as ferramentas que mencionei, esta dissertação pretende, em alguma medida, contribuir para as discussões que se preocupam com o curso de Pedagogia e com a formação da pedagoga. E no cenário dessas discussões, ela pretende ainda se apresentar como “(...) uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras (...)” (Ewald *apud* Veiga-Neto, 1996, p.9), mas como uma forma diferente e talvez mais produtiva de olhar para as lógicas que sustentam as nossas ações como profissionais da educação.

Assim, as abordagens assumidas ao longo desta dissertação, inspiradas num campo de pesquisa relativamente recente, não se realizam numa perspectiva que pretende estar à procura de culpados ou até mesmo, de contradições. Elas se dão numa tentativa de apresentar mais uma leitura possível, explorando velhas questões que envolvem a configuração do curso de Pedagogia e a formação da pedagoga no conjunto das legislações educacionais brasileira do período histórico de 1968 a 1971, a partir de um fecundo campo de pesquisa, ainda novo em nosso País e, portanto, pouco conhecido no âmbito das discussões acadêmicas atuais.

CAPÍTULO 1

ENSAIANDO UM OUTRO JEITO DE OLHAR A PEDAGOGIA

1.1 Meu ponto de partida

As razões que moveram o desafio de me deslocar do interior do Estado de Mato Grosso para cursar o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul encontravam-se na possibilidade de realizar estudos que me permitissem compreender as nuances que marcam a Pedagogia como um campo de múltiplas feições e que acabam por produzi-la como um contestado e polêmico espaço de formação e de atuação.

Minhas preocupações com esse espaço de formação e de atuação remontam aos tempos de minha vida acadêmica. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso, com habilitações em Supervisão Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º grau, tinha dificuldades em compreender a identidade do curso de Pedagogia e o campo profissional da pedagoga. Enquanto estudante de graduação, acreditava tratar-se simplesmente de uma desarticulação ou de um descompasso entre a organização curricular e as habilitações oferecidas, de forma que muitas vezes me questioneei a respeito do campo profissional da pedagoga e de sua função na sociedade.

Como professora, desde 1993, da Universidade do Estado de Mato Grosso, sentia um certo desconforto todas as vezes que precisava me identificar profissionalmente. Esse desconforto se assemelha ao relato que Nóvoa (1996)³ faz sobre a sua própria experiência como especialista em Ciências da Educação:

Qual é a minha identidade profissional? Como é que eu me apresento profissionalmente? Ou mais pragmaticamente: que profissão escrevo nas fichas de identificação?

Cientista da educação? Seria uma idéia exótica e algo esquisita.

Educador? A definição não me diferencia de quase ninguém nesta “sociedade pedagógica” dos nossos dias.

Historiador-sociólogo da educação? Para além de pedante, a expressão não me parece muito esclarecedora.

1/3 matemático + 1/3 artista + 1/3 historiador? A resposta só teria sentido em jeito de provocação.

Pedagogo? É uma boa tentativa, mas que oscila entre o ridículo (o “pedagogo ou pedabobo” do Nelson Mendes) e o pomposo (por vezes a designação parece estar reservada para os “grandes pedagogos”).

A experiência tem-me ensinado que só há uma resposta plausível: dizer-me professor. Apesar de ser uma meia solução, quase sempre chega. Mas se aparece alguém mais curioso e pergunta: “professor de quê”? Então tudo recomeça... (p.72-73).

É válido ainda destacar o testemunho de dois outros autores de renome na comunidade científica internacional, citados por Nóvoa (1996), como apresentando essas mesmas dificuldades: o norte-americano Michael Huberman e o francês Daniel Hameline. O primeiro, ao procurar reconstruir o seu próprio percurso profissional, fez a seguinte afirmação: “Provavelmente, esta é uma das características do investigador em Pedagogia: a bulimia intelectual, alimentada pela constatação de que, no terreno educacional, todas as disciplinas convergem e interagem para formar um campo rico, mas instável (...)” (Huberman *apud* Nóvoa, 1996, p.73).

Hameline, por sua vez, numa sessão de trabalho na Universidade de Lisboa, indagando-se sobre sua comunidade científica de referência, falou: “A filosofia? As ciências da educação? Posso responder as duas, mas corro o risco de duplicar a ansiedade e a incompetência” (Hameline *apud* Nóvoa, 1996, p.73). Ainda a esse

³ Conferência sobre as *Ciências da Educação e os processos de mudança* proferida por António Nóvoa (Professor catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa) no momento da constituição da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação em 1991.

propósito, Nóvoa (1996) afirma que Hameline recordou a história de sua candidatura à Universidade de Genève e do relatório do professor catedrático da Universidade de Berna que apreciou o seu currículo, tendo concluído que se tratava de uma obra de “jornalismo de qualidade”:

Eis o elogio que dá cabo a qualquer mortal. Obviamente tive que me defender com todas as armas. Mas no meu foro mais íntimo, no lugar em que se guarda a imagem que cada um faz de si próprio, não deixava de pensar que, muito provavelmente, este indivíduo tinha razão. É evidente que há um problema de identidade para os especialistas em ciências da educação que têm percursos sinuosos. E é preciso dizer que somos quase todos (Hameline *apud* Nóvoa, 1996, p.73-4).

A exemplo desses autores, desconfiava da existência de algum problema na formação da pedagoga, de forma que muitas vezes me vi envolvida em leituras que abordam essa temática. A partir delas, fui percebendo que minhas inquietações estavam relacionadas às questões centrais do debate sobre a suposta identidade do curso de Pedagogia, sendo focalizado sob variados ângulos nas discussões que tratam da formação dos e das profissionais da educação.

São muitos os pesquisadores e as pesquisadoras que vêm abordando essa temática, da mesma forma que são várias as explicações a esse respeito. No entanto, as exaustivas e múltiplas análises que têm se verificado no âmbito nacional para apreender esse fenômeno divergem no entendimento de qual seria a identidade do curso de Pedagogia e o campo profissional da pedagoga. Para alguns, a base da identidade do curso de Pedagogia encontra-se na docência⁴; para outros, a Pedagogia deve caracterizar-se como uma ciência da prática educativa⁵.

Sem respostas e percebendo que esse não é propriamente um impasse⁶ que se apresenta somente em nosso País, fui tomada por uma sensação de impotência tal,

⁴ A ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) identifica a docência como a base da identidade da pedagoga. A exemplo, podemos citar as reflexões de Brzezinski (1996), em seu livro intitulado *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*, publicado pela Papirus em 1996.

⁵ Nessas reflexões encontram-se aquelas formuladas por Libâneo (1996), Pimenta (1996), Mazzotti (1996), entre outros.

⁶ Parafrazeando Nóvoa (1996, p.74), a questão da identidade da Pedagogia depara-se ainda, com uma dificuldade adicional: o “anátoma” que foi lançado ao universo de formação e de atuação da pedagoga, como se esse espaço acadêmico fosse o lugar onde se “albergam os piores profissionais”. De certa forma, nessa perspectiva, a Pedagogia é vista como uma “profissão-refúgio ou de segunda escolha”. Entretanto,

chegando a acreditar tratar-se de uma questão insolúvel. Fui modificando, porém, a maneira de enxergar o problema, principalmente, em função de oportunidades de outras leituras⁷, com perspectivas diferentes das que vinha realizando, que me fizeram perceber que o problema da Pedagogia não se reduz à busca de sua identidade, sobretudo, porque as identidades não são fixas, são móveis e múltiplas. Embora as polêmicas⁸ atuais em relação à Pedagogia e à formação da pedagoga estejam, de alguma forma, coerentes, em função do caráter matizado que esse campo apresenta, são problemáticas as tentativas de apontar uma “verdade”, de fixar uma identidade para a Pedagogia. A questão da identidade é ampla e abarca também um conjunto de noções que sustentam que aquelas velhas identidades, que por muito tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades que se apresentam de maneira instável, mutante e fragmentada.

Hall (1999) afirma que a “identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (p.13). Segundo esse autor, a própria noção de identidades estáveis está entrando em colapso no mundo atual, tornando-se mais provisórias e variáveis também em função de mudanças estruturais e institucionais. Os quadros de referência que forneciam aos indivíduos uma ancoragem segura estão abalados, tornando-se impossível fazer afirmações conclusivas ou julgamentos definitivos e indiscutíveis.

Para falar dessas outras noções, as palavras de Costa (1996a) são oportunas. Essa autora refere-se ao nosso tempo como uma “época muito especial (...) em que um elenco significativo de problematizações tem se apresentado com configurações inusitadas, sugerindo a iminência de profundas transformações” (p.14). Nesse elenco de

paradoxalmente, “elege-se a educação como área prioritária e assiste-se a um maior investimento social nos setores do ensino e da formação” (p.74).

⁷ Leituras propiciadas pelas disciplinas que compõem a linha de pesquisa “Estudos Culturais em Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

⁸ As polêmicas atuais em relação ao curso de Pedagogia e à formação da pedagoga se manifestam, a partir das condições instauradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 — que ao dispor sobre a formação do educador e da educadora —, abriu caminhos de marcantes mudanças no curso de Pedagogia e na formação da pedagoga, denotando uma considerável fragilidade nas concepções que têm na docência a base da identidade do curso de Pedagogia.

outras formas de problematização, encontram-se aquelas possibilitadas pelos Estudos Culturais que, conforme afirma Tony Bennett, trata-se de um campo que reúne posições teóricas bastante plurais, as quais, “partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder” (Tony Bennett *apud* Nelson, Treichler e Grossberg, 1995, p.11). Esse campo de estudos começou a se constituir na década de cinquenta, do século XX, na Inglaterra, repercutindo, gradativamente, nos Estados Unidos, Canadá e Austrália. Hoje, os Estudos Culturais estão disseminados pelo mundo.

Destaco algumas idéias que caracterizam os Estudos Culturais em outro trabalho de Costa (2000a), intitulado *Estudos Culturais — Para além das fronteiras disciplinares*. Nele, a autora apresenta os Estudos Culturais, percorrendo as narrativas de vários autores e autoras que tratam desses estudos, o que proporciona uma ampla visão das principais discussões em andamento. Segundo ela, esses estudos não se referem a uma teoria, mas a várias, que se formam num cenário plural e instável; sua emergência se dá a partir de trabalhos que rompem com as dicotomias entre as chamadas “alta cultura” e “baixa cultura”, configurando-se num movimento das margens para o centro.

Esses estudos começam por questionar, nos anos 50, do século XX, as concepções arnoldianas⁹ de cultura, posteriormente retomadas pelos levisistas, que desenvolveram uma das mais influentes análises culturais do nosso século; as diversas manifestações dos Estudos Culturais caracterizam-se como uma guerra contra o cânone; o ponto central desse movimento é a nova forma de situar a cultura, a partir do reconhecimento de que não existe um lugar privilegiado que sirva de parâmetro para o conhecimento, pois a inspiração pode advir de qualquer lugar.

Essa outra maneira de situar a cultura, associada às mudanças na forma de conceber a linguagem — a que se denominou virada lingüística — vem sendo entendida como virada cultural. Costa (2000b) explica que “*virada lingüística e virada cultural* inscrevem-se no mesmo contexto epistemológico em que as práticas sociais e os

⁹ A autora afirma que o ponto mais contestado, dentre tantos outros, na concepção arnoldiana, é a noção de cultura como um corpo de conhecimento identificado como “o melhor que se tenha dito ou pensado no mundo” em oposição aos “progressos da civilização” (p.15). Para maiores esclarecimentos acerca das concepções arnoldiana e levisista ver Costa (2000a).

artefatos culturais são concebidos como linguagens, como discursos que, sendo práticas de significação, atribuem sentido ao mundo e, ao fazê-lo, criam, instituem, inventam” (p.34). Acompanhando Silva (1994), a linguagem deixa de ser concebida enquanto dispositivo lingüístico que revela a realidade, passando a ser entendida como um “movimento em constante fluxo”(p.249), que não dá conta de capturar de forma definitiva qualquer significado que pudesse precedê-la.

A linguagem deixa de ter aquela função de nomear a realidade, não mais existindo qualquer separação entre ela e a realidade. A destruição da barreira entre a linguagem e a realidade, supõe, portanto, a inexistência de uma essência que pudesse vir a ser descrita pela linguagem. Supõe ainda, uma outra concepção de verdade, que, ao invés de se afirmar no plano universal ou totalizador, se situa no plano do acidente, da contingência, do efêmero e do histórico. A noção de discurso ganha, então, nova dimensão:

os discursos estão inexoravelmente implicados naquilo que as coisas são. As sociedades e culturas são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. A linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventando sua identidade (Costa, 2000b, p.32).

Nessa perspectiva, os objetos, as coisas em si, não existem mais fora do discurso, não havendo mais sentido em buscar explicações para além do que está dito ou escrito. O discurso, “longe de nos informar uma verdade sobre a realidade ou colocar essa realidade em toda a sua espessura, o máximo que pode fazer é colocá-la como *representação*, ou seja, representá-la” (Veiga-Neto, 1996, p.17).

Essas noções tentam mostrar uma outra maneira de compreender o mundo, onde a significação passa a ser mediada pela linguagem, em contraposição a outras concepções que representam o mundo de uma maneira idealista. É assim que vamos nos defrontar com a concepção de representação como possibilidade instituidora da realidade. Costa (1998)¹⁰ afirma que as representações se estabelecem discursivamente “instituinto significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder. Sendo assim, as representações são mutantes,

¹⁰ Nesse trabalho a autora exemplifica, com recurso a vários autores, como se dá o processo de significação.

não fixas, e não expressam, nas suas diferentes configurações, aproximações a um suposto ‘correto’, ‘verdadeiro’, ‘melhor’” (p. 41). Veiga-Neto (1996) argumenta nesta mesma direção:

(...) assume importância compreender a representação como o produto de uma exterioridade em que cada um se coloca e a partir da qual cada um traz, a si e aos outros, o que ele entende por mundo real.

Mas a representação (...) não se reduz a um conjunto de sinais, símbolos, códigos, ícones, etc. e de regras que os articulem; (...) não é a reprodução, ao nível discursivo ou do pensamento, de uma realidade exterior. (...) não é um produto imaginário ou fantasioso, qual um *artefactum mentis*. (...) não é (...) ato de translação ou uma réplica física exata de um fenômeno mental (...) E, no caso, não se trata de pensar em melhores e piores representações, mais ou menos corretas; nem que umas sejam mais verdadeiras — porque mais ou menos próximas, fiéis ou correspondentes a um suposto padrão ou a uma suposta realidade externa — do que outras. E nem, ainda, buscar algum sentido que estaria oculto em cada discurso, sentido esse que revelaria uma matriz original, qual fonte que teria alimentado a construção das teorias que guiariam as visões de mundo dos participantes daquele discurso.(p.17).

Assim, ao descrever ou interpretar o mundo, a linguagem constitui práticas sociais, moldando as formas como as pessoas devem compreender a si próprias, aos outros e a realidade em que estão inseridas. Essa forma de conceber a linguagem, agregada a essa outra maneira de situar a cultura, produziu efeitos significativos na minha própria maneira de me ocupar com a Pedagogia, razão pela qual procurei, ao longo desta dissertação, reposicionar e rearticular o tema de estudos. É minha pretensão, a seguir, mostrar como fui interpelada por essas noções e de que maneira fui modificando a minha relação com o meu tema de pesquisa. A partir dessas noções, deixei de me preocupar com questões de identidade da Pedagogia e passei a redesenhar novas idéias e a vislumbrar outras formas de conceber um problema de pesquisa.

1.2 Os Estudos Culturais e a construção do objeto de estudo

Das produções gestadas na perspectiva dos Estudos Culturais, particularmente na vertente vinculada às filosofias pós-modernas e ao pensamento pós-estruturalista¹¹, foi possível colher a idéia de que não existe a possibilidade de assentar uma única e “verdadeira” identidade para o campo da Pedagogia, a não ser que se aceite que para isso é preciso colocar em questão o próprio modelo de racionalidade que o sustenta.

Esse modelo, que se construiu a partir do século XVI, está em crise no mundo atual. Veiga-Neto (1995) esclarece bem essas questões, quando toma por critério a pertença ao pensamento iluminista, distinguindo duas vertentes (uma interna e outra externa): na vertente interna, encontram-se aquelas “formulações que se situam dentro do próprio enquadramento iluminista e, a partir daí, desenvolvem análises que querem problematizar a razão científica e os fundamentos sobre os quais elas mesmas se assentam” (idem, p.11). Na externa, encontram-se “as formulações que procuram se situar pelo ‘lado de fora’ dos cânones daquela racionalidade iluminista, para tentar compreender como viemos nos tornar o que somos, como viemos parar onde estamos” (idem, p.11-12).

Essa distinção é bastante oportuna para situar o lugar em que estou me movimentando. A partir dela, posso inferir que as reflexões que tentam apontar uma identidade para o curso de Pedagogia se enquadram na vertente interna. Na vertente externa, encontram-se as formulações — das quais hoje me aproximo — que me permitiram perceber que não cabe o entendimento das oscilações nas habilitações da Pedagogia como um problema de identidade. A identidade da Pedagogia é cambiante e circunscreve remodelações no seio de transformações mais amplas do sistema¹² que está

¹¹ Reconheço a amplitude da discussão acerca do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista. Todavia, acompanhando Veiga-Neto (1995), nesta dissertação vou tomar esses termos como sinônimos.

¹² Acredito que a Pedagogia está a serviço do sistema capitalista e de regimes de verdade que não intrinsecamente ligados a esse sistema, pois compreendo, acompanhando Foucault (1999a), que “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns aos outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (p.12).

a serviço; suas variações acontecem de acordo com a formação que, em cada época, se pretende *ordenar*.

Ao me aproximar das formulações que se situam na vertente externa, me afasto do tipo de investigação¹³ que se preocupa em buscar a verdadeira, melhor e boa identidade da Pedagogia, despedindo-me, também, do tipo de racionalidade moderna que também concebe o sujeito em sua identidade fixa e universal. As palavras de Hall (1999) traduzem o que estou querendo dizer: “o ‘sujeito’ do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno” (p.46). A identidade torna-se, então, “uma celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (idem, p.13).

Dentre essas formulações, encontram-se as de Michel Foucault¹⁴ e de seus colaboradores. Mas seguir as trilhas do pensamento de Foucault é tarefa complexa, visto que ele próprio não pretendeu servir de modelo, não se preocupou em deixar métodos para análises futuras; pelo contrário, suas reflexões caracterizam-se como ensinamentos àqueles que pretendem se libertar da submissão a filiações teóricas e desejam sentir-se mais livres para questionar os pressupostos das disciplinas constituídas.

Na sua aula inaugural de 1976, no Collège de France, “ele próprio afirmou aos seus alunos para não considerarem as reuniões como de ensino, mas como prestação de contas do trabalho que estavam desenvolvendo; as reuniões deveriam ser consideradas como um espaço de liberdade, onde deveriam ser aproveitadas pistas de pesquisa: idéias, pontilhados e ferramentas”¹⁵. A respeito de suas formulações escritas, esse filósofo igualmente as considerou como uma caixa de ferramentas, em que as pessoas

¹³ Quero enfatizar aqui, que ao me afastar desse tipo de investigação, estou despedindo-me daquelas perspectivas esperam por um “amadurecimento” desse campo, para que algum dia se estabilize a sua identidade.

¹⁴ Veiga-Neto (2000a) discute algumas possibilidades de aproximação entre o pensamento de Michel Foucault e os Estudos Culturais para a realização de novos estudos voltados para o campo da Educação, apresentando o poder como um dos elementos possíveis de articulação entre o pensamento do filósofo e esse campo de estudos.

¹⁵ Anotações de aula da disciplina Michel Foucault e Educação, ministrada pelo Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto, no dia 22 de agosto de 2000, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

poderiam “abri-las, servir-se de uma frase, de uma idéia, de uma análise como se fossem torqueses ou alicates para cortar, desqualificar, romper os sistemas de poder” (Foucault, 1995b, p.88).

Dos ensinamentos de Foucault, destaco aqueles que se referem ao *poder e saber*. No que concerne à conexão poder-saber, Gore (1994) chama a atenção — com recurso às palavras do próprio Foucault —, indicando que esse filósofo é enfático ao dizer que esses termos não são a mesma coisa:

Quando leio — e eu sei que ela me tem sido atribuída — a tese de que “saber é poder” ou “poder é saber”, começo a dar risadas, uma vez que estudar sua *relação* é precisamente o meu problema. Se eles fossem idênticos, eu não teria que estudá-los e, como resultado, eu me teria poupado um bocado de cansaço. O próprio fato de que eu coloco a *questão de sua relação* prova claramente que eu não os tenho como idênticos (Foucault *apud* Gore, 1994, p.11).

Para Foucault, o poder é constituído por múltiplas relações de força; pode ser percebido disseminado pela sociedade e como algo que se exerce. Ao invés de pensar no poder como “uma questão de quem governa (ou é governado — o conceito de soberania do poder)” (Popkewitz, 2001, p.26), podemos pensá-lo como uma prática social e, como tal, constituído historicamente. Dito de outra forma e, acompanhando esse autor, o poder não é “algo” que se possua, como *soberania*¹⁶, a exemplo da época em que os reis governavam. O poder, nessa perspectiva, “não é necessariamente repressivo uma vez que incita, induz, seduz (...) é exercido ou praticado em vez de possuído, e assim, circula, passando através de toda força a ele relacionada”(Gore, 1994, p.11-12).

O saber, por sua vez, produz suas verdades, seus regimes de verdade, “se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala; por isso o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso” (Veiga-Neto, 1996, p.173). A partir de Foucault é possível perceber que não existe saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo

¹⁶ Popkewitz (1998) explica que a concepção de poder como soberania “busca identificar as ‘origens’ ou raízes do poder, fazendo uma classificação entre aqueles grupos que estruturalmente dominam e aqueles que são reprimidos. Embora a noção de poder como soberania proporcione certos *insights*, ela ignora ou deixa de reconhecer as qualidades disciplinares e produtivas do poder no processo de construção da pessoa autônoma e auto-reflexiva” (p.98)

relações de poder. As relações de poder que produzem os discursos podem ser tomadas em seus efeitos e funcionamento, para uma compreensão de como eles se colocam como “verdadeiros” num determinado momento na sociedade.

Foucault desenvolve uma noção de poder como algo necessário e produtivo, que produz e cria identidades e subjetividades. Diz Foucault (1995b):

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações ‘poder-saber’ não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento”(p.30).

Ao abandonar a concepção negativa de poder, esse filósofo chama a atenção para a sua produtividade:

se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz que o poder se mantenha e 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 (Foucault, 1999 a, p.8).

Tendo sido introduzidas essas noções, creio ser necessário buscar em Foucault (1988) uma definição explícita do poder. No primeiro volume de *História da sexualidade* encontrei a seguinte definição:

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (p.88-9).

Poder para Foucault (1988) é, então, uma situação estratégica, “não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados:

é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (p.89).

Ao me aproximar de formulações como essas, foi possível perceber a Pedagogia como uma invenção cultural que se constitui de diferentes formas, como um espaço que se modifica de acordo com as políticas culturais e governamentais de cada época de organização da sociedade. A cada momento histórico, aparecem condições de possibilidade que fazem com que o curso de Pedagogia se manifeste de maneiras diferentes, caracterizando-se como um espaço estrategicamente¹⁷ fabricado num sistema complexo de relações que envolvem poder.

Foi possível compreender ainda, que a Pedagogia caracteriza-se como um *dispositivo*¹⁸ de poder, fortemente imbricado no processo de regulação social. As legislações educacionais que prescrevem as suas configurações surgem em determinados momentos de organização da sociedade – como parte do processo de regulação social —, inscrevendo-se em reformas educacionais e em transformações mais amplas. Popkewitz (1998) define as reformas educacionais como

Tecnologias de governo que ordenam as possibilidades de ação e auto-reflexão. Esse processo de governo não é uma história linear, mas uma história de flutuações, movimentos desiguais e transformações imprevisíveis, na medida em que racionalidades políticas são trazidas para o discurso pedagógico através de múltiplas capilaridades – capilaridades que atravessam as conhecidas distinções entre estado e sociedade civil (p.97).

Acompanhando as formulações desse autor, passei a conceber a Pedagogia como um espaço acadêmico que une racionalidades políticas a capacidades dos indivíduos. Isto significa dizer, primeiramente, que percebo esse espaço como

¹⁷ Para Foucault (1995a), “a palavra estratégia é correntemente empregada em três sentidos. Primeiramente, para designar a escolha dos meios empregados para se chegar a um fim; trata-se da racionalidade empregada para atingirmos um *objetivo*. Para designar a maneira pela qual um parceiro, num jogo dado, age em função daquilo que ele pensa dever ser a ação dos outros, e daquilo que ele acredita que os outros pensarão ser a dele; em suma, a maneira pela qual tentamos ter uma *vantagem sobre o outro*. Enfim, para designar o conjunto dos procedimentos utilizados num confronto para privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo a renunciar à luta; trata-se, então dos meios destinados a obter a *vitória*. Estas três significações se reúnem nas situações de [confronto] —guerra ou jogo— onde o objetivo é agir sobre um adversário de tal modo que a luta lhe seja impossível. A estratégia se define então pela escolha das soluções ‘vencedoras’” (p.247).

¹⁸Por dispositivo entendia Foucault (1999a) uma rede que se estabelece entre vários elementos, tais como “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (p.244). Sua função é a de num determinado momento histórico, responder a uma “urgência”, uma “função estratégica dominante”(idem).

estrategicamente organizado, através das práticas de reforma, para se constituir num universo dotado de recursos humanos necessários a uma intervenção social. Significa dizer ainda, que é através dos estilos de raciocínios valorizados e aplicados por meio dessas práticas, que competências são determinadas e capacidades criadas.

Contudo, não foi propriamente o curso de Pedagogia que fiquei inclinada a focalizar, mas sim, os discursos legais que produzem a pedagogia enquanto prática cultural. A partir da concepção de linguagem — no cenário da “virada lingüística” —, também percebi que não é possível mais ignorar o papel dos discursos na organização de nossas formas de pensar. Os discursos não podem mais ser concebidos simplesmente como uma forma de descrever e interpretar a realidade, eles próprios constituem as práticas sociais. Desse modo, no momento em que “alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal ou qual forma” (Costa, 2000c, p.77).

Das considerações realizadas até aqui, creio já ter explicado a trajetória que percorri rumo ao delineamento do objeto de estudo. Nesse percurso, descartei a perspectiva de estudar sobre a identidade do curso de Pedagogia e escolhi, entre outras possibilidades que vislumbrei, o desafio de produzir uma reflexão sobre os discursos da legislação educacional na produção da pedagogia escolar. As palavras de Popkewitz (1994) são oportunas para assinalar as razões que me levaram a fazer essa opção: “Os discursos sobre educação construídos na formulação das políticas educacionais, nos relatórios de reformas (...) não são ‘meramente’ linguagens sobre educação; eles são parte dos processos produtivos da sociedade pelos quais os problemas são classificados e as práticas mobilizadas” (p.298).

Sendo assim, pretendo mostrar como os discursos legais, ao inventarem práticas pedagógicas específicas para a pedagoga, instituem saberes que disciplinam, regulam e produzem sujeitos de determinado tipo. Com essa perspectiva de análise é possível pensar, como bem afirma Rose (1998), que “as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos têm sido incorporadas aos objetivos e aspirações dos poderes públicos. Isso não constitui um nexa ao nível de uma abstrata especulação política. Constitui um nexa ao nível de estratégias sociais e políticas e de instituições e técnicas de administração e regulação” (p.31).

Procurarei, no próximo capítulo, fazer uma exposição detalhada do objeto e dos objetivos de estudo, bem como dos documentos legais que escolhi para compor o *corpus* de análise da pesquisa. Antes, porém, quero destacar que a reflexão pretende se dar em outra perspectiva, com o “olhar” de quem pretende examinar um quadro além da “moldura”¹⁹, sem querer modificar os seus tons — sem sugerir “arranjos” para uma forma perfeita — mas simplesmente para compreender as razões que fizeram com que esse quadro fosse produzido. Estou falando das contribuições que os Estudos Culturais podem nos oferecer, cujas reflexões, a exemplo de Michel Foucault, Thomas Popkewitz, Stuart Hall, Julia Varela, Marisa Vorraber Costa, Alfredo Veiga-Neto, entre outros, divergem da lógica “moderna” de compreender os problemas que afligem o nosso cotidiano e que, parafraseando a música de Caetano Veloso (Sampa), se apresentam como “o avesso do avesso do avesso do avesso”²⁰ das análises que ainda acalentam o sonho feliz de apontar caminhos para ancorar a Pedagogia num porto seguro.

¹⁹ Veiga-Neto (1997) utiliza a metáfora da moldura e afirma que ela “ajuda-nos a compreender que, assim como ao examinar um quadro tanto podemos nos ater à pintura em si quanto podemos levar nosso olhar para além dela e perguntar sobre a sua relação com as demais obras daquele artista – ou, indo além, perguntar sobre até mesmo as condições concretas em que ela foi produzida” (p.60).

²⁰ Aproprio-me, aqui, da analogia realizada por Veiga-Neto (1996), em sua tese de doutorado.

CAPÍTULO 2

DELINEANDO O OBJETO: OS DISCURSOS QUE CONFORMAM A PEDAGOGIA COMO PRÁTICA DE GOVERNO

Esta dissertação tem um duplo propósito: primeiro, examinar as prescrições relativas à formação da pedagoga, constantes das legislações educacionais brasileira e documentos correlatos, do período histórico de 1968 a 1971. Em seguida, pretende mostrar como esses discursos, ao inventarem práticas pedagógicas específicas para a pedagoga — a Especialista da Educação —, instituem saberes que disciplinam, regulam e produzem sujeitos compatíveis com uma configuração econômica e social determinada, atingindo tanto as pedagogas através de sua formação, quanto o alunado, por intermédio dos efeitos de sua atuação.

Ao percorrer alguns relatos históricos da civilização ocidental, percebi que a pedagogia se constituiu, no seio da cultura, para adaptar os sujeitos²¹ nos moldes estabelecidos pelo projeto da Modernidade. A pedagogia está implicada num sistema de práticas que produzem efeitos sobre a conduta humana, sobretudo, sobre os modos de pensar, falar, se comportar e situar no mundo. Ela tem efeitos disciplinares na produção e na fabricação de seres humanos, exercendo sobre eles uma forma de governo.

²¹ O sujeito é compreendido aqui como aquele que “se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história” (Foucault, 1999c, p.10).

Ao conceber a pedagogia como uma prática de *governo*, não estou empregando essa palavra no sentido tradicional — como instância central e macro de coordenação política — mas, no sentido micro e foucaultiano, que se traduz como uma maneira de dirigir a conduta dos indivíduos e da população (governo das almas, das comunidades, das crianças...) como uma forma de atingir fins úteis. Uma relação de forças, mais ou menos refletida e calculada — que atua sobre as possibilidades de ação dos indivíduos —, estruturando uma eventual maneira de atuação, na medida em que exerce um tipo de poder que incita, estimula, impele os indivíduos a seguirem uma direção (Foucault, 1995a).

Com esses entendimentos, decidi problematizar os discursos que produzem a pedagogia escolar, priorizando uma formação peculiar, em que vemos se afirmar mudanças substanciais na sociedade e na cultura. Após a Segunda Guerra Mundial, testemunhamos o fortalecimento de uma visão tecnocrática da sociedade, principalmente nos Estados Unidos da América, passando a influenciar os países ditos como em vias de desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Nessa visão, a educação passa a se constituir como um dos instrumentos chaves para o desenvolvimento da sociedade, havendo um investimento incisivo na formação de docentes para atuarem em situações concretas.

Esse investimento está acentuadamente evidenciado nos discursos das legislações educacionais do Brasil (e documentos correlatos), que abarcam as décadas de sessenta e setenta do século XX. Para efeito de análise, detenho-me naquele período compreendido entre 1968 e 1971, em que vemos a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961) ser parcialmente modificada, através da Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540/1968) e da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5.692/1971).

Esse período foi marcado por intensas iniciativas governamentais no campo educacional; a educação, destacada como um fator estratégico de reorganização da sociedade, é remodelada para atender ao projeto político desenvolvimentista, na versão apresentada a partir do golpe militar de 1964. Esse golpe, “consoante com sua linha tecnocrática, perpetrou a disseminação de outro referencial político pedagógico, cujo desiderato era transformar as escolas em empresas educativas regidas pela lógica da

eficiência e da eficácia, a serviço de uma concepção peculiar e interessada de modernização educacional” (Costa, 1995, p.15).

Romanelli (2000) explica que o sistema educacional foi marcado por dois momentos definidos em sua evolução, a partir de 1964: “o primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime e se traçou a política de recuperação econômica” (p.196); o segundo,

começou com as medidas práticas, a curto prazo, tomadas pelo Governo para enfrentar a crise, momento em que consubstanciou, depois no delineamento de uma política de educação que já não via apenas urgência de se resolverem problemas imediatos, ditados pela crise, o motivo único para reformar o sistema educacional (Romanelli, 2000, p.196).

O primeiro momento “acabou por servir de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID) – para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro. Este é, então, chamado o período dos ‘Acordos MEC-USAID’”(idem, p.196). Segundo essa autora, “a respeito da ajuda internacional para o desenvolvimento econômico e atuação da USAID no Brasil, poder-se-ia deduzir que a modernização, de modo geral, teria como função integrar melhor o Brasil na expansão do capitalismo ocidental e mantê-lo, todavia, em sua posição periférica” (idem, p.257). As relações sociais foram, então, sensivelmente modificadas em relação ao passado. O processo de racionalização, que se manifesta principalmente na iniciativa das novas políticas governamentais — em particular no campo da educação, corresponde a um momento de desenvolvimento e consolidação do próprio capitalismo.

No cenário dessas iniciativas, encontram-se várias legislações educacionais. Contudo, há que se destacar que as medidas educacionais não se restringem apenas às legislações, mas são implementadas também, a partir de inúmeros decretos e pareceres, que visavam “modernizar” a escola, com vistas à “qualidade do ensino”. Para os legisladores da época, a escola tornara-se “obsoleta”, ganhando corpo a idéia de buscar a sua “reorganização”, produzindo, dessa forma, mecanismos de regulação da população em conformidade com as aspirações do projeto político brasileiro de desenvolvimento baseado no modelo capitalista.

A respeito das preocupações educacionais da década de sessenta do século XX, no Brasil, Marzola (1995) chama a atenção para o fato de que a “democratização do ensino, garantindo o acesso de grandes massas à escola, levou à necessidade de mudanças capazes de adaptar a educação a esses novos contingentes populacionais, de modo a integrá-los num mercado industrial emergente. Nesse contexto, as mudanças educacionais se revestiram de otimismo, já que transformariam a educação escolar num instrumento capaz de garantir o progresso e a harmonia social” (p.1).

As legislações que prescrevem as formas de estruturação dos cursos são então incorporadas num sistema de raciocínio que percebe a escola como um setor de processamento. Com base nessa lógica, o alunado passa a ser concebido como clientela, devendo a educação escolarizada investir numa determinada formação que prepare sujeitos úteis e aptos para atuarem em um tipo de sociedade: a desenvolvimentista. O curso de Pedagogia passa a incorporar outras habilitações, tais como: Orientação Educacional, Supervisão, Administração e Inspeção Escolar. Essas habilitações implicam em outras práticas pedagógicas para a produção da mobilidade social dos sujeitos, na lógica de um sistema desenvolvimentista, cuja aspiração era a ascensão social, caracterizando-se como uma “ação formadora” para o exercício da “cidadania” moderna.

Partindo do pressuposto de que as práticas pedagógicas prescritas para a pedagoga — a Especialista da Educação —, produzem sujeitos sintonizados com uma configuração econômica e social peculiar, o objetivo desta dissertação é mostrar como os discursos legais operam para dar corpo a uma estratégia de governo da população.

Formulei, então, as seguintes questões de pesquisa:

- Quais são as prescrições da legislação do período de 1968 a 1971 no que concerne à formação da pedagoga?
- Como essas prescrições, conectadas com o projeto político econômico da época, produzem uma formação específica para a pedagoga?

Ao problematizar essas questões, estarei mostrando que o sistema de raciocínio incorporado nesses discursos era o de preparar técnicos, de modo a contribuir com o

funcionamento da sociedade em formação²². O papel atribuído à pedagoga era o de “conformar” o sujeito da educação e produzir subjetividades adequadas aos moldes requeridos pelo projeto histórico-político brasileiro de desenvolvimento, inscrito no modelo capitalista. A oportunidade deste tipo de análise consiste na possibilidade de mostrar a fecundidade dos discursos na produção da pedagogia como prática de governo.

Assim, volto meu olhar para os discursos legais, não para apreendê-los como um conjunto de signos, mas como práticas que formam os objetos dos quais falam e têm efeitos de poder na fabricação de indivíduos. Entendo que as legislações educacionais surgem em determinados momentos de organização da sociedade como parte do processo de regulação social — instituindo práticas sociais —, como “uma certa forma de buscar a realização de fins sociais e políticos através da ação, de uma maneira calculada, sobre as forças, atividades e indivíduos que constituem uma população” (Rose, 1998, p.35).

Visto dessa forma, talvez possamos inferir que ao passar pelo curso de Pedagogia, a pedagoga apreende “técnicas de domesticação”²³ para atuar nas escolas e na sociedade em geral, conformando subjetividades. Desse modo, a subjetividade passa a ser concebida como inexoravelmente governada; ela

faz parte dos cálculos das forças públicas no que diz respeito ao estado da nação, às possibilidades e aos problemas enfrentados pelo país, às prioridades e às políticas. Os governos e os partidos de todos os matizes políticos têm formulado políticas, movimentado toda uma maquinaria, estabelecido burocracias e promovido iniciativas para regular a conduta dos cidadãos através de uma ação sobre suas capacidades e propensões mentais (Rose, 1998, p.31).

²² Refiro-me ao tipo de sociedade que se estruturava a partir do projeto histórico-político brasileiro de desenvolvimento nacional visado pela ditadura militar. Silva (1999) afirma que nesse contexto, “ganhou corpo a idéia de se reformular não apenas o rol de disciplinas do curso [de Pedagogia], mas também sua estrutura curricular” (p.43). Segundo essa autora, “no âmbito do curso de Pedagogia, ganhou espaço a idéia de que o técnico em Educação tornava-se um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento” (idem).

²³ Estou parafraseando Varela e Alvarez-Uría (1992), quando afirmam que o “professor não possui tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para manter a ordem; não transmite tanto conhecimento, mas uma moral adquirida em sua própria carne na sua passagem pela Escola Normal” (p.82).

Compreendo a prática da pedagoga — a Especialista da Educação —, como uma forma de capturar o ser humano. A Orientadora Educacional por um caminho, qual seja, o da captura dos alunos, ajustando-os. A Supervisora, na captura das professoras, coordenando o planejamento de ensino e buscando formas de assegurar a sua ação em conformidade com os objetivos propostos pela lógica do sistema. É válido ainda frisar, que também percebo a prática da Administração e da Inspeção Escolar como práticas de governo. A primeira atua na forma de estruturação da escola, e a segunda, leva a efeito um controle do sistema de ensino que liga a Instituição Escolar à Superintendência dos Sistemas. Em suma, são práticas que subjetivam, disciplinam e produzem sujeitos úteis e aptos para atuarem num determinado modelo de sociedade.

Contudo, focalizo nesta dissertação apenas a especialidade da Orientação Educacional. Fiz essa opção porque acredito que é suficiente para o que pretendo demonstrar; basta prestar atenção nas atribuições que foram destinadas à Orientadora Educacional, por exemplo, para perceber que o seu papel era o de intervir na organização da escola, colher dados sobre os interesses dos estudantes, promover aconselhamento, ajustar os rebeldes e, até mesmo, de participar no processo de avaliação. Além disso, os documentos que escolhi²⁴ para análise priorizam essa formação, o que possivelmente fez com que os sistemas de ensino enfatizassem amplamente essa especialidade e a produção acadêmica e legal se dirigisse mais para a Orientação Educacional.

Os documentos analisados são os seguintes:

- Parecer 252/1969 do Conselho Federal de Educação, de 11 de abril de 1969 — Currículo de Pedagogia: Estudos Superiores. Mínimo de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia;
- Parecer 632/1969 do Conselho Federal de Educação, de 02 de setembro de 1969 — Conteúdo Específico da Faculdade de Educação;

²⁴ Para compor o corpus de análise da pesquisa, optei pelos documentos legais que me pareceram mais expressivos do tipo de racionalidade incorporado nos discursos das legislações educacionais do período em foco nesta dissertação.

- Exposição de Motivos do Ministro Jarbas Passarinho — Acompanha o anteprojeto de lei que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971 de 11 de agosto de 1971).

Ao tomar os documentos legais para análise, não estou preocupada em identificar seus autores, mas em buscar seus efeitos numa determinada formação em que vemos se definir um campo de ação da Pedagogia, produzir o sujeito da educação (a pedagoga), atribuir outras práticas — para que a pedagoga contribua com uma formação particular —, atendendo uma “emergência”; produzir, através dessas práticas, o governo de outro sujeito da educação — o aluno.

Feitas essas problematizações, passo a discorrer brevemente sobre a perspectiva de análise desta pesquisa. Ela sugere uma leitura dos discursos legais de uma maneira muito singular, pois Foucault nos ensina que os discursos podem ser tomados como “monumentos” em termos de suas condições de existência, de suas emergências e de suas correlações com outros eventos. Para Foucault (1999b) todo discurso tem uma lógica e ele tenta compreendê-la, supondo que “em toda sociedade a produção do discurso é, ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por um certo número de procedimentos que têm por objetivo conjurar seus poderes e seus perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar seu peso, sua temível materialidade” (p.8-9). Esse filósofo afirma ainda que a verdade se constitui no discurso:

(...) 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 (...) 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, 1999b, p.17).

Tomar os discursos legais como monumentos, implica em não procurar nada por trás ou além do que está sendo anunciado, mas em descrevê-lo em sua própria especificidade, a partir do que é efetivamente anunciado e do contexto desse ato. Assim, a noção de discurso empregada nesta dissertação

(...) não é a da lingüística, na qual a preocupação principal é com a estrutura da linguagem. Em vez disso, o termo “discurso” é usado aqui tal como o é por Foucault e pelo pós-estruturalismo: o foco está muito mais no conteúdo e no contexto da linguagem. Os discursos, no contexto de relações de poder

específicas, historicamente constituídas, e invocando noções particulares de verdade, definem as ações e os eventos que são plausíveis, racionalizados ou justificados num dado campo. Portanto, ao fazer referência a discursos, minha intenção é assinalar uma preocupação não tanto com o que as palavras significam quanto com a forma como as palavras, conjuntos de sentenças e práticas relacionadas funcionam (Bové *apud* Gore, 1994, p. 9-10).

Ao me aproximar dessas noções, abandono àquela racionalidade que concebe os discursos como algo que representa a realidade e assumo um tipo de análise que percebe o discurso no contexto de relações de poder historicamente constituídas, que invoca noções particulares de verdade e principalmente, como algo que produz: no caso, os discursos legais produzem, definem, constituem e integram aquilo do que se fala: a pedagogia como prática de governo.

A exemplo, analiso o Parecer 632/1969 do Conselho Federal de Educação — que ao fixar o conteúdo específico da Faculdade de Educação — estabelece para o curso de Pedagogia determinadas finalidades que giram em torno do indivíduo e da necessidade de ajustá-lo, podendo ser tomadas como uma estratégia de formação, ligadas a uma vontade de verdade, uma vontade de produzir sujeitos úteis, integrados e afinados aos projetos político-governamentais que estavam sendo implementados através das Reformas Educacionais.

Ao determinar quais disciplinas deveriam integrar o universo próprio da Faculdade de Educação, esse Parecer produz indicações para a formação de educadores e educadoras, que são focalizadas para análise da formação da pedagoga, já que o curso de Pedagogia era então concebido “*como a substância da Faculdade de Educação*”²⁵ (Brasil, 1969c, p.154). Esse Parecer prescreve os seguintes objetivos para a Orientação Educacional:

1) Orientar as atividades do aluno, levando-o a aprender dentro de condições que favoreçam o aproveitamento escolar; 2) guiar os jovens em sua formação moral, cívica e religiosa; 3) capacitá-los para a solução de seus problemas emocionais, escolha de uma profissão e planejamento de sua vida futura; 4) estimular o sentido da vida comunitária, favorecendo melhor relacionamento dos jovens com a família, a escola e a comunidade (Brasil, 1969c, p.152-153).

Ao tomar as atribuições prescritas nesse Parecer para a pedagoga, de orientar as atividades do aluno, guiá-los em sua formação e capacitá-los para o planejamento de

²⁵ Sempre que se tratar do corpus de análise, grafarei em itálico. Assim o faço para que as análises não se confundam com citações.

sua vida emocional e profissional, percebi que a condição em relação ao exercício dessa função é a de que a pedagoga receba uma determinada formação que a capacite para a compreensão do tipo de sujeito que se pretende formar. Analisando essa condição, poderíamos dizer que “conhecer o que deve ser governado é parte da estratégia que permite a regulação e o controle dos indivíduos” (Costa, 2000c, p.77).

O próprio Parecer 632/1969 fala por si mesmo, uma vez que produz um tipo de orientação que se destina a conduzir uma pessoa em seu processo de formação e, concomitantemente, supõe um aparato de conhecimentos/saberes que deverão contribuir para a realização dessa tarefa. Segundo o Parecer, a Orientação

não pode ser pensada, nem retamente exercida, sem referência a uma concepção do homem, do sentido de sua existência e dos valores que servem de quadro de referência à sua ação. (...) ela não se limita à tarefa restrita de simples encaminhamento escolar e vocacional, mas se propõe a realizar objetivos mais amplos, como seja o de assistir uma personalidade em seu processo de formação. Toda uma antropologia filosófica está, assim, implicada pela ação do orientador educacional. Em segundo lugar, na medida em que o ajustamento do educando é função do ambiente sócio cultural em que se insere sua personalidade, a Orientação supõe também conhecimentos de Sociologia e mesmo de Antropologia Cultural (Brasil, 1969c, p.153).

Esse discurso, ao movimentar saberes que se suponham capazes de “assistir uma personalidade em seu processo de formação” (idem, p.153), dedica-se a pôr uma ordem na formação da pedagoga para atingir fins úteis. Isso significa dizer que através de conhecimentos advindos da Psicologia, Sociologia e Antropologia, etc., a pedagoga estaria “capacitada” a realizar um tipo de orientação dirigida a conduzir a postura dos indivíduos para uma adequada inserção na realidade social em formação. Vejamos, então, o discurso produzido nesse documento em favor dessas ciências:

o saber pedagógico não é apenas conhecimento do que é, mas conhecimento do que deve ser (...) na medida em que o homem é natureza, fato e valor, a educação reflete necessariamente essa polaridade do ser e do dever ser, que define a ambivalência característica da condição humana. A personalidade do educando, por conseqüência, não é um sistema de puras conexões de sentido e valor que se oferecem à compreensão do educador. Sendo também natureza, ela se insere no processo da causalidade natural, apresenta uma trama de determinismos que se explicam pelas leis biológicas, psicológicas e sociológicas. Sem o conhecimento dessas leis, o que vale dizer, sem a exploração científica da personalidade do educando e de seu ambiente sócio-cultural, a simples compreensão espiritual, os dons naturais do educador seriam insuficientes para dirigir o processo de formação humana. Assim, a plena eficácia da prática pedagógica dependerá dos dados fornecidos pelas ciências do comportamento humano, embora deva apoiar-se sempre, na arte do educador (Brasil, 1969c, p.146-147).

Ao olhar para esse discurso, eu pergunto: o que é isso senão uma forma de colocar em ação o poder? Aqui é pertinente a formulação de Foucault (1995a), segundo a qual, saber e poder estão diretamente implicados, como duas faces que compõem um mesmo processo. Acompanhando esse filósofo, poderíamos inferir que o poder está presente na movimentação desses saberes, que, ao se suporem “necessários” ao “ajustamento do educando”, tornam-se peças indispensáveis para possibilitar a distribuição de seus efeitos na validação do tipo de sociedade almejada; uma sociedade, em que se vê canalizar o sistema educativo a serviço de um projeto político de desenvolvimento; abandonar o ensino propedêutico pelo profissionalizante e, infiltrar profundas transformações em todos os aspectos da vida social.

Através dos discursos legais, o Estado impõe suas pautas de regulação, passando a funcionar como uma “cadeia” que atravessa todo o corpo social, a escolarização, e, finalmente, o alunado por intermédio das ações dos/as profissionais da educação. A questão que se coloca é que esses discursos — ao se apresentarem como “verdadeiros” para a formação da pedagoga — concorrem para a fabricação de subjetividades numa sociedade em formação. Ao movimentar determinadas práticas para a Orientadora Educacional, por exemplo, presume-se que ela cuidará do desenvolvimento da personalidade do educando, ajudando-o em suas decisões, em seus objetivos, em suas aspirações, mas também que contribuirá para ajustar as suas escolhas aos objetivos da política educacional em vigor. Isso implica em dizer, acompanhando Foucault, que a ação e o discurso da Orientadora Educacional não se constituem a partir de suas próprias intenções, mas suas práticas são assumidas “a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas” (Diaz, 1994, p.15).

Ao fazer tais afirmações, tenho presente o fato de que a Orientação Educacional tornou-se obrigatória a partir da Lei nº 5.692/1971 e, ainda, o fato de que a legislação educacional desse período priorizou o ensino profissionalizante. Já no seu Artigo Primeiro, essa mesma lei prescreve que “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e

preparo consciente da cidadania”. É assim que percebo a qualidade produtiva do poder; os discursos operam para dar corpo a uma estratégia de governo da população. Nesse sentido, Foucault (1995a) nos ensina que devemos considerar o poder como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que algo negativo que tem por função reprimir.

Segundo o Parecer 632/1969, a formação do educador e da educadora deveria desdobrar-se em três planos: o das “*ciências básicas do homem, como fundamento geral de todo estudo científico da educação*” (Brasil, 1969c, p.148); o das “*ciências humanas aplicadas ao conhecimento do processo educativo e assim qualificadas de educacionais e o da elaboração dos métodos e técnicas educacionais*” (idem, p.148). Sob essa compreensão, a Educação “*seria o lugar de encontro de muitas disciplinas de precedências diversas. Ciências básicas, ciências aplicadas, disciplinas técnicas e profissionais*” (idem, p.148).

Essa conformação, em consonância com os princípios e critérios da reestruturação universitária, requeria uma “definição” tanto das disciplinas que deveriam integrar o universo próprio da Faculdade de Educação como daquelas que seriam ministradas em outras Faculdades e Institutos. Dentre esses princípios, encontrava-se “*o da não duplicação dos meios para fins idênticos ou equivalentes*” (idem, p.144). Esses princípios, transferem para outras Faculdades “*tudo o que não seja pedagogia no mais estrito sentido da palavra*” (Chagas *apud* Sucupira, Brasil, 1969c, p.148).

Não penso que devemos considerar essa “reestruturação” simplesmente como algo que se desenvolveu para a “não duplicação dos meios para fins idênticos”, mas como uma estrutura elaborada em tramas de relações de poder — que canaliza a educação para assumir o caráter de rede de interações e práticas educativas —, para formar profissionais habilmente preparados para conduzir ações coletivas. O próprio Parecer 632/1969 enfatiza que o setor da Educação se caracteriza pela incidência de “*disciplinas de aplicação*” (Brasil, 1969c, p.145), não só admitindo a complexidade da formação do educador profissional, como realizando esforços no sentido de esclarecer o problema. Esses esforços estão fortemente evidenciados no paralelo estabelecido entre a Educação e a Medicina:

Do mesmo modo que se torna impossível conceber-se a Medicina científica sem o treinamento científico dos médicos, isto é, sem o conhecimento que devem possuir do objeto de suas atividades, o organismo humano, e os meios que asseguram a eficácia de sua ação, assim também uma educação científica deve prover os educadores dos conhecimentos científicos e dos meios mais adequados para melhor atuar sobre o educando.

Formar o homem é, sem dúvida, sob muitos aspectos, uma tarefa bem mais complexa do que conservar-lhe a saúde. Todavia, se a Medicina tornou-se científica, não existe uma ciência médica, mas ciências e técnicas sobre as quais se apóia o exercício da Medicina (Brasil, 1969c, p.148).

Do meu ponto de vista, a argumentação acima procura validar os conhecimentos que foram cuidadosamente selecionados para compor o setor da educação. Segundo o Parecer 632/1969, integram o conteúdo próprio da Faculdade de Educação:

a) as disciplinas técnico-operacionais especialmente pedagógicas, tais como, Didática Geral e Especial, Currículos e Programas, Teoria da Orientação Educativa, Organização e Administração Escolar, Testes e Medidas Educacionais, Instrução programada, etc.

b) as ciências humanas aplicadas ao estudo e à prática da educação e que possuem uma conotação intrinsecamente pedagógica, tais como, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Filosofia da Educação, História da Educação (Brasil, 1969c, p.158).

Ora, o que são essas últimas senão saberes através dos quais os indivíduos são instigados a assumir uma identidade, a representarem-se a si mesmos para se tornarem mais compreensíveis? A exemplo de seu movimento nas sociedades modernas, as Ciências Humanas são priorizadas na formação do educador e da educadora, certamente, porque através delas é possível alcançar o tipo de sujeito que se deseja formar.

Com Foucault (1999a) aprendemos que as Ciências Humanas se originam das “técnicas disciplinares, que são técnicas de individualização” (p.XX) e como tal, de uma vontade de poder sobre o homem, uma vontade de afirmar uma verdade sobre ele, até que essa “verdade” se torne a base sobre a qual se deve formar os sujeitos na sociedade moderna. Não poderíamos, então, inferir que o governo dos indivíduos e, particularmente, do sujeito da educação, é possibilitado a partir do momento em que essas ciências são evocadas para compor o setor da educação? Ou ainda, que ao buscar, através desses conhecimentos, “a base de justificações para as normas diretoras da

prática educativa” (Brasil, 1969c, p.152), os discursos legais estão produzindo e delimitando um campo de ação e, portanto, procurando formar subjetividades?

O governo dos indivíduos nas sociedades modernas esteve justamente associado às formas específicas de conhecimentos, constituídas, sobretudo, pelas Ciências Humanas. Aprendi, com Foucault, que as possibilidades de análise da relação entre conhecimento e poder são amplas. Ao reverter, por exemplo, “a crença tradicional de que o conhecimento é poder” (Popkewitz, 1997, p.38), ao definir “o poder como expresso pela forma como as pessoas recebem o conhecimento e o usam para intervir nas relações sociais” (Popkewitz, 1997, p.38, *grifos meus*), permitiu-me perceber que o poder circula na forma pela qual a pedagoga recebe o conhecimento e o usa para intervir junto à população escolar.

Apesar de Foucault (1995a) ter afirmado que não foi a sua pretensão elaborar uma teoria do poder, as formulações desse filósofo têm se apresentado como uma fecunda possibilidade para análises atuais do poder na Educação. Em se tratando desta dissertação, chamou a minha atenção o fato de que o poder deve ser analisado como algo que circula, que nunca está localizado em um lugar, de modo que — nas suas malhas — todos estão sempre em posição de exercê-lo ou de sofrer sua ação. Chamou a minha atenção ainda, o fato de que, nesse tipo de análise, o poder é sempre *estratégico* e não se confunde com violência. Foi, então, que passei a me perguntar: que tipo de estratégia, tática, técnica, o poder se utiliza para abrir espaços de sujeição, a ponto de conseguir gerir, sem violência, nossas forças e, induzir nossos comportamentos, tornando-nos sujeitos de determinado tipo? como o poder se exerce? Penso que ao tomar como objeto de estudo *os discursos que conformam a pedagogia como prática de governo* é, principalmente, desse poder e de suas técnicas que estou tratando ao longo desta dissertação.

CAPÍTULO 3

A PEDAGOGIA E O ORDENAMENTO DO MUNDO MODERNO

Os trabalhos de Foucault contribuíram de forma decisiva para o entendimento das pedagogias e da escola moderna como dispositivos de governo, implicados na fabricação do indivíduo e da própria modernidade. Essa fabricação se dá mediante o exercício de um novo tipo de poder que denominou poder disciplinar. “Tal poder parte do princípio de que é mais rentável vigiar do que castigar. Domesticar, normalizar e fazer produtivos aos sujeitos é mais rentável do que segregá-los ou eliminá-los” (Varela, 1996a, p.81).

Segundo Varela (1996a), esse tipo de poder começou a se forjar nos colégios e no exército aonde passam a se consolidar “tecnologias de individualização que estabelecem uma relação com o corpo que ao mesmo tempo o fazem dócil fazem-no também útil” (p.81). Os saberes eram paulatinamente aperfeiçoados e colocados em prática pelos jesuítas, estendendo-se posteriormente a outras instituições educacionais num processo contínuo de regulação social.

A sociedade moderna desenvolveu inúmeros marcadores de individualidade, de modo que instituições tais como escolas, faculdades, hospitais, exércitos, fábricas foram

organizadas para atender essa tarefa de administrar as subjetividades da população. Segundo Rose (1998, p.32), muitos ingredientes entram claramente nessa administração e numa maior ou menor escala, educadores, comandantes militares, entre outros, se vêm obrigados a cuidar da subjetividade do aluno, do soldado, enfim. Sobre a subjetividade do soldado, Foucault (1995b) faz a seguinte afirmação:

Segunda metade do século XVIII: o soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa uniforme, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi ‘expulso o camponês’ e lhe foi dada a fisionomia de ‘soldado’ (p.125).

As tarefas de administrar subjetividades não ficaram a cargo somente das instituições: os campos de saber que foram surgindo na sociedade moderna também fazem parte desses marcadores da individualidade; dentre elas, encontram-se as Ciências Humanas e estudá-las, nesta perspectiva, implica em concebê-las como frutos da vontade de poder. A pedagogia na sociedade moderna também não fugiu a essa regra; as suas práticas estiveram e estão intimamente ligadas em torno do indivíduo e de sua formação. A seguir, percorro alguns relatos históricos da civilização ocidental, para mostrar como a pedagogia se constituiu em sua relação com o ordenamento do mundo moderno.

Seguramente as práticas educacionais se verificam desde que surgiu a necessidade de conduzir as crianças. Na Antigüidade, a pedagogia designava o acompanhamento de crianças: “O pedagogo é o que conduz a criança ao lugar onde receberá a preparação física pelo *pedótriba* (instrutor físico)” (Costa, 1995, p.66).

Na Idade Média, não existia ainda um tratamento diferenciado para a educação das crianças; elas ainda não viviam um mundo separado dos adultos e sequer existia uma preocupação com a infância: as crianças vestiam-se como os adultos, participavam dos mesmos jogos, festas, conversas, sem nenhuma diferenciação pedagógica, por estágio de desenvolvimento ou idade. A “criança integrava-se na comunidade e participava, na medida em que suas forças o permitiam, de suas penalidades e alegrias” (Varela; Álvarez-Uría, 1992, p.72).

Foi na Modernidade, com o reaparecimento da preocupação educativa, que a pedagogia assumiu variados contornos chegando aos nossos dias após passar por diversas remodelações. Desse modo, o significado da pedagogia foi se deslocando historicamente e agregando outros sentidos, que variam sucessivamente, produzindo uma multiplicidade de compreensões.

A pedagogia como a concebemos hoje é fruto da Modernidade e sua constituição desenvolveu-se a partir do século XVI, chegando até o presente, após passar por variações que fazem repor as vicissitudes da noção de infância. Antes de tratar do desenvolvimento da pedagogia na Modernidade, é oportuno destacar que a grande tarefa da educação nesse período era a de preparar a população para viver numa sociedade com novas exigências econômicas, políticas, sociais e culturais.

No âmbito *produtivo*, a Modernidade “acaba com o modelo feudal, ligado a um sistema econômico fechado, baseado na agricultura, para ativar, por sua vez, uma economia de intercâmbio, baseada na mercadoria e no dinheiro, na capitalização, no investimento, na produtividade” (Cambi, 1999, p.197). No âmbito *político*, “gira em torno do nascimento do Estado Moderno, que é um Estado centralizado, controlado pelo soberano em todas as suas funções, atento à própria prosperidade econômica, organizado segundo critérios racionais de eficiência; um Estado-nação e um Estado-patrimônio nas mãos do soberano” (idem). No *social*, proporciona a formação da burguesia — uma nova classe — que emerge nas cidades, implantando um novo sistema social fundado no capital, uma nova concepção de mundo e novas relações de poder. Finalmente, no âmbito *cultural*, promove a laicização e a racionalização. Esta última, inventa uma revolução nos saberes que se legitimam através do uso livre da razão.

Esse panorama de acontecimentos propicia também uma revolução na educação e na pedagogia, de modo que a dimensão fundamental do processo educativo na Modernidade baseia-se no ato de conhecer e foram muitos os filósofos que se preocuparam com esse problema, da mesma forma em que foram muitas as explicações a respeito. Rorty (1988) faz uma distinção entre esses filósofos, denominando-os de sistemáticos e edificantes. Os primeiros se preocupam em colocar o seu tema no porto seguro de uma ciência e em construir para a eternidade, de modo que a figura de Kant é a sua maior expressão; os segundos, “querem manter o espaço aberto para a sensação de

admiração que os poetas podem por vezes causar – a admiração por haver algo debaixo do sol, algo que não é uma explicação exata do que ali estava, algo que (pelo menos no momento) não pode ser explicado e que mal pode ser descrito” (p.286).

Entre esses filósofos edificantes, destaca-se a figura de Foucault. Em *As Palavras e as Coisas* esse filósofo afirma que o mundo moderno, do século XVI aos nossos dias, é marcado por duas *epistemes*: a clássica, fundada na semelhança, e a moderna, erigida na representação. Na *episteme* clássica, a palavra identifica as coisas pela semelhança e como tal, está ligada ao mito e aos saberes espontâneos. Na *episteme* moderna, a palavra não mais está alicerçada na semelhança, mas numa nova ordem de saberes (conhecimento científico), que se constrói a partir de uma busca incessante pela ordenação do mundo. Para Foucault (1999c), o conhecimento é essencialmente político. Ele afirma que

Se quisermos conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos mas dos políticos, devemos compreender quais as relações de luta e de poder. E é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste conhecimento.

Pode então se compreender como uma análise desse tipo nos introduz, de maneira eficaz, em uma história política do conhecimento, dos fatos de conhecimento e do sujeito do conhecimento (p.23).

Foi na constituição da ciência moderna que vemos construir verdades sobre o ensino, o sujeito e as formas de aprendizagem. A educação passa a se vincular ao mecanismo de um poder que se exerce através da “disciplina”, qual seja: “uma técnica que produz corpos dóceis e, portanto, corpos úteis para as novas configurações que assume o poder na Modernidade” (Veiga-Neto, 1996, p.58). A “disciplina”, também denominada “poder disciplinar”, tem suas características básicas muito bem desenvolvidas por Machado(1999a) que, ao estabelecer comentários sobre a obra de Foucault, intitulada *Microfísica do Poder*, tece as seguintes considerações:

Em primeiro lugar, a disciplina é um tipo de organização do espaço. É uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. Isola em um espaço fechado, esquadrinhado, hierarquizado, capaz de desempenhar funções diferentes segundo o objetivo específico que dele se exige. Mas, como as relações de poder disciplinar não necessitam necessariamente de espaço fechado para se realizar, é essa sua característica menos importante. Em

segundo lugar, e mais fundamentalmente, a disciplina é um controle do tempo. Isto é, ela estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficácia. Neste sentido, não é basicamente o resultado de uma ação que lhe interessa, mas seu desenvolvimento. E esse controle minucioso das operações do corpo ela o realiza através da elaboração temporal do ato, da correlação de um gesto específico com o corpo que o produz e, finalmente, através da articulação do corpo com o objeto a ser manipulado. Em terceiro lugar, a vigilância é um de seus principais instrumentos de controle. Não uma vigilância que reconhecidamente se exerce de modo fragmentar e descontínuo; mas que é ou precisa ser vista pelos indivíduos que a ela estão expostos como contínua, perpétua, permanente; que não tem limites, penetra nos lugares mais recônditos, esteja presente em toda a extensão do espaço. (...) Olhar invisível (...) que deve impregnar quem é vigiado de tal modo que este adquira de si mesmo a visão de quem o olha. Finalmente, a disciplina implica um registro contínuo de conhecimento. Ao mesmo tempo que exerce um poder, produz um saber (p.XVII-XVIII).

As novas configurações (econômicas, políticas, sociais, culturais, etc.) fizeram surgir escolas e, conseqüentemente, diferentes práticas pedagógicas. A escola se transforma num “lugar de ruptura com o meio de origem e de abertura ao progresso, ao mesmo tempo pelo conhecimento e pela participação em uma sociedade fundada sobre princípios (cada vez mais) racionais” (Touraine *apud* Veiga-Neto, 1996, p.251). A população deveria submeter-se aos princípios dessa sociedade, devendo ser racional, moral e autônoma. Além da escola, surgem outras instituições sociais, tais como hospitais, prisões ou manicômios, operando (no sentido educativo) em função do controle e da conformação social. Cambi (1999), ao tratar das características da educação na modernidade afirma que

o mundo moderno é atravessado por uma profunda ambigüidade: deixa-se guiar pela idéia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação do governo; pretende libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa esta liberdade, mas, ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado (p.200).

Todo esse processo de transformação começa a partir do Renascimento. Varela (1994), em seu artigo intitulado *O Estatuto do Saber Pedagógico*, explica que a pedagogização dos conhecimentos começa a se gestar como um processo de remodelações sucessivas, que chega aos nossos dias. Foi em função de uma nova concepção da infância — com uma separação cada vez mais marcada entre o mundo dos adultos e o das crianças —, que surgiu a necessidade de delinear novas formas

específicas de educação. A autora enfatiza que “foram precisamente os jesuítas que (...) puseram em ação uma maquinaria escolar que não apenas contribuiu para dotar as crianças de um estatuto especial, mas que também converteu seu sistema de ensino, nos países católicos, num sistema de modelo para as demais instituições escolares, incluindo, após lutas e sucessivos reajustes, as universidades” (Varela, 1994, p.88).

Segundo essa autora, os jesuítas optaram por educar as crianças em espaços fechados, nos colégios, controlando os conhecimentos a serem transmitidos e organizando-os de tal forma que se adequassem às supostas capacidades infantis. A pedagogização dos conhecimentos que surgiram e se aperfeiçoaram nos colégios jesuítas, estenderam-se a outras instituições educacionais, produzindo, entre outros, os seguintes efeitos: os mestres eram os únicos detentores do conhecimento, cabendo aos estudantes apenas adquirir os conhecimentos dosificados e transmitidos com o propósito de convertê-los em seres virtuosos; os saberes eram desvinculados do mundo material, dos problemas sociais e se pretendiam neutros e imparciais, convertendo-se, com o tempo, na cultura dominante; finalmente, esse processo implicou a instauração de um aparato disciplinar de penalização e de moralização dos estudantes.

No século XVIII, desenvolve-se a educação pública estatal e iniciam-se os processos de educação nacional. No caso brasileiro, aconteceu “uma trajetória específica quanto à correlação educação e lei” (Cury, 2000, p.569). Nascido colônia, o Brasil não pôde “usufruir da soberania nacional de 1500 a 1822” (idem, p.570). Segundo esse autor, a legislação educacional teve início na Constituição Imperial de 1824, através de um artigo que versava sobre a educação escolar gratuita, destinada restritamente aos considerados cidadãos.

Varela e Álvarez-Uría (1992), no artigo intitulado *A Maquinaria Escolar*, esboçam as condições sociais de aparecimento de uma série de instâncias que permitiram o surgimento da escola nacional. Além da definição de um estatuto da infância, apontam

a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças; o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de ‘elaborados’ códigos teóricos; a destruição de outros modos de educação; a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionadas pelas leis (idem, p.69).

A preocupação com a eficácia da ação educativa produziu os deslocamentos teóricos e metodológicos da pedagogia. Foram múltiplas as práticas pedagógicas; essas práticas não se constituíram de maneira homogênea, mas num complexo trabalho de recolocação social da educação, a partir de um pluralismo de paradigmas, nem sempre consensuais ou homogêneos, no seio do ordenamento do mundo moderno. Elas tinham por objetivo *controlar e regular* a vida das pessoas, de forma que a educação se coloca como “um dos instrumentos chaves utilizados para naturalizar uma sociedade de classes ou estamentos” (Varela e Álvarez Uría, 1992, p.71). A constituição da infância e a formação de um corpo de especialistas ou profissionais dedicados à sua formação são, segundo esses autores,

as duas faces de uma mesma moeda. Será nos colégios que se ensaiarão formas concretas de transmissão de conhecimentos e de modelação de comportamentos que, mediante ajustes, transformações e modificações ao longo de pelo menos dois séculos, suportarão a aquisição de todo um acúmulo de saberes codificados acerca de como pode resultar mais eficaz a ação educativa. Somente assim poderá fazer seu aparecimento a pedagogia e seus especialistas (p.79).

A pedagogia foi, com efeito, um dispositivo de mediação na produção e na reprodução da cultura. A respeito dessas questões, são pertinentes as reflexões de Varela e Álvarez Uría (1992), principalmente, quando fazem referência à finalidade do ensino e à contribuição dos colégios na “fabricação da alma infantil”:

esse ensino rudimentar para gente rude e ignorante não tem por finalidade facilitar o acesso à *cultura*, senão inculcar esteriótipos e valores morais em oposição aberta às formas de vida das classes populares, e, sobretudo, impor-lhes hábitos de limpeza, regularidade, compostura, obediência, respeito à autoridade, amor ao trabalho e espírito de poupança (p.82).

(...)

A fabricação da alma infantil, para a qual contribuem de forma especial os colégios, terá como contrapartida o submetimento dos corpos e a educação das vontades em que tanto insistem os educadores religiosos. Com razão afirma Michel Foucault que a cantilena humanista consiste em fazer-nos crer que somos mais livres quando mais submetidos estamos: submetimento das paixões à razão, submetimento do corpo ao espírito, submetimento da liberdade à obediência, submetimento da consciência ao professor e diretor espiritual, dos filhos ao pai, da mulher ao marido, e dos súditos ao monarca (p.84).

Varela (1996a), em outro artigo intitulado *Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo*, afirma que para uma

compreensão das diferentes pedagogias é necessário levar em conta a configuração que, em cada período histórico, adotam as relações sociais. Essa autora aponta três modelos pedagógicos que se produzem em três períodos históricos distintos: “*as pedagogias disciplinares* que se generalizam a partir do século XVIII; *as pedagogias corretivas*, que surgem em princípios do século XX em conexão com a escola nova e a infância ‘anormal’; e, enfim, *as pedagogias psicológicas*, que estão em expansão na atualidade” (Varela, 1996a, p.78). Essas pedagogias²⁶, podem ser consideradas como técnicas ou dispositivos de poder, que participam de um processo de dominação ou de governo da subjetividade dos indivíduos.

²⁶ Foi com o Movimento da Escola Nova, nas décadas de vinte e trinta do século XX que as novas pedagogias chegam ao Brasil. Seus principais representantes foram Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho; suas idéias estão expressas no *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, de 1932.

CAPÍTULO 4

A PEDAGOGIA NAS MALHAS DE DISCURSOS LEGAIS

4.1 Os discursos legais e a formação da pedagoga

Para compreender como as legislações da educação brasileira²⁷ prescreveram sobre a formação da pedagoga, é preciso primeiro situar as leis nº 5.540/1968 (Lei da Reforma Universitária) e nº 5.692/1971 (Lei que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus), respectivamente²⁸. Através da primeira, o Conselho Federal de Educação fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e abre possibilidades para a caracterização do curso de Pedagogia como espaço de formação do/a Especialista da Educação. A segunda, ao fixar as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, redimensiona o processo de escolarização — colocando-o nos trilhos de uma educação voltada para uma formação técnica e utilitária — e institui, em seu Artigo 10, a obrigatoriedade da Orientação Educacional no âmbito das escolas.

A Lei 5.540/1968, em seu Artigo 30, prescreve que a formação de professores para o ensino de segundo grau e de especialistas destinados ao trabalho de

²⁷ Refiro-me ao período em foco nesta dissertação, ou seja: de 1968 a 1971.

²⁸ As leis nº 5.540/1968 (de 28 de novembro de 1968) e nº 5692/71 (de 11 de agosto de 1971) foram resultado de grupos de trabalho, especialmente constituídos pelo governo do Regime Militar para as suas formulações.

planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, deverá ser realizada em nível superior. Ao indicar, em seu Artigo 26, que o Conselho Federal de Educação “fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional”, essa lei produz, estrategicamente, uma abertura para outras regulamentações, com o objetivo de *ordenar* as práticas escolares em conformidade com as exigências de uma formação histórica desenvolvimentista.

Uma dessas regulamentações materializou-se através de um instrumento legal, qual seja, o Parecer 252/1969²⁹ do Conselho Federal de Educação, que fixa o mínimo de conteúdos e duração do curso de Pedagogia e determina que, além da habilitação para a docência no Magistério de 2º grau, o curso deve formar especialistas com modalidades diversas de habilitação, tais como Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar. Entre os especialistas, o único obrigatório por lei federal nas escolas é o Orientador Educacional.

Essa obrigatoriedade, se conectada ao sentido em que a Orientação Educacional foi produzida no Parecer 632/69 CFE, qual seja, como “*uma ação sistemática, em bases científicas, que visa a assistir o aluno no desenvolvimento integral de sua personalidade, e em seu ajustamento pessoal e social*”, (Brasil, 1969c, p.153) e ainda, como “*uma das modalidades essenciais da ação educativa*” (idem, p.152), torna-se intensamente produtiva para a compreensão dessa formação como estrategicamente engendrada para se constituir em uma “atividade dirigida” para guiar as capacidades pessoais e subjetivas do alunado, de modo a ajustá-las às aspirações dos poderes públicos. Esse entendimento pode tornar-se mais compreensível se levarmos em consideração a finalidade da educação em sua relação com o contexto histórico e social.

Nos documentos legais analisados, o Brasil era tido como um País em pleno desenvolvimento, que teria finalmente “despertado” para a Educação. Em termos gerais, esses discursos produzem a idéia de que é preciso modernizar a Educação para o desenvolvimento da Nação. A Exposição de Motivos do Ministro Jarbas Passarinho,

²⁹ O Parecer 252/1969, associado à Resolução nº 02/1969 CFE (que fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia) e ao Parecer 632/1969 (conteúdos específicos da Faculdade de Educação), compõem as noções essenciais da estruturação do curso de Pedagogia nesse momento.

que acompanha o anteprojeto de lei³⁰ que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, é produtiva para mostrar a vontade de verdade que conduziu a educação e que a fez funcionar como um “suporte” para o desenvolvimento do País. Transporte para o presente texto, duas passagens que, apesar de longas, são oportunas para essa compreensão:

Entre os itens do vasto programa de reformas encetado pelo Governo a partir de 1964, acompanhando as transformações profundas que se operam na vida nacional, a Educação tem figurado em posição de especial relevo. Firma-se, por fim, e torna-se cada vez mais nítida a convicção de que precisamente na escola, tomada em sentido amplo, se faz a síntese do econômico e do social para configuração de um desenvolvimento centrado no homem e para ele dirigido (Exposição de Motivos, p.322).

Assim, desde o início, repeliu-se com muita firmeza a tese de primeiro desenvolver para depois educar, que a quase nada conduziria. Entretanto, para esta forma de desenvolvimento cedo se deteria ante a ausência de um sistema educacional que lhe servisse de suporte, o pouco a ser conseguido teria de fazer-se com o sacrifício do seu próprio destinatário. Mas daí tampouco se enveredou pela falácia oposta de uma Educação anterior ao desenvolvimento, como um ‘moinho a girar no vazio’. O equilíbrio estaria, portanto, em promover a cada momento, em quantidade e qualidade, uma escolarização compatível com o grau alcançado de progresso material e vice-versa, de tal modo que a mais Educação sempre viesse mais desenvolvimento e, reciprocamente, do maior desenvolvimento sempre resultasse mais e melhor educação (idem, p.322).

Examinando esses discursos, percebi que a educação assim se produziu para garantir a inserção do Brasil num mundo que se movimentava para o desenvolvimento: “o que há de se ter em vista é a adequação do sistema educacional às novas formas de vida e de trabalho decorrentes das mudanças que se operam no Brasil e no mundo” (idem, p.323). As legislações educacionais constituem-se em discursos intensamente produtivos na constituição dos padrões e do modelo social almejado, podendo ser apreendidas como um dispositivo para fazer com que a população mova-se em conformidade com uma racionalidade governamental.

Visto dessa forma, poderíamos afirmar que as legislações não prescrevem apenas novas práticas no campo da educação, mas produzem outros padrões de escolarização, de formação de docentes e especialistas. Elas se organizam e são assumidas a partir de uma ordem, de um sistema de produção do discurso, de princípios de controle, em que vemos sobressair uma estratégica regulação dos indivíduos para a

³⁰ Esse anteprojeto de lei foi elaborado por um grupo de trabalho especialmente instituído pelo Ministério da Educação, através do Decreto-Lei nº 66.600, de 20 de maio de 1970, para realizar estudos e propor medidas para as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

integração do País ao projeto político de desenvolvimento que estava se operando no mundo.

Popkewitz (1997), em seu livro intitulado *Reforma Educacional: uma política sociológica*, chama a atenção para o caráter regulador da educação. Esse autor afirma que “os padrões de regulação e da formação de professores e as ciências da pedagogia são procedimentos múltiplos e regionalmente organizados, regras e obrigações que organizam como o mundo deve ser visto, sentido e como se deve falar e sentir sobre ele” (p.22). As práticas de reforma educacional tendem a organizar e valorizar certos tipos de relações sociais, enquanto excluem outros; essas práticas produzem regulações quando impõem certos tipos de racionalidade aos indivíduos.

A educação, no contexto focalizado nesta dissertação, estava alicerçada no ideário tecnicista, “especialmente em sua expressão chamada ‘teoria do capital humano’ ou em outras palavras, no ‘economicismo educativo’” (Ribeiro, 2000, p.191). A partir desse ideário, o objetivo da escola reduz-se à adequação da educação às exigências que a sociedade institui, de modo que o conteúdo funda-se em informações objetivas que proporcionem uma apropriada adaptação ao mundo do trabalho. Costa (1995) afirma que

A política desenvolvimentista da década de sessenta que se intensifica no período pós-64 é responsável pelo tecnicismo que se instala nos meios educacionais brasileiros. Sob a égide da racionalidade técnica, adotada para otimizar a produtividade do trabalho escolar, as atividades docentes passam a ser orientadas pela mística da neutralidade da eficiência e da eficácia. Programas especializados de formação e treinamento do pessoal do ensino são implementados para que a educação e a escola cumpram seu papel social; a educação passa a ser encarada como investimento econômico, como pré-requisito do sistema produtivo e político de uma sociedade moderna. Dentro desse espírito reestruturam-se os cursos de pedagogia que se convertem em centros de titulação e qualificação de especialistas (...) (p.228).

No documento analisado, vemos engendrar-se a idéia de que é preciso “modernizar” a Educação para o desenvolvimento da nação. Ao justificar sobre o “desafio” da “atualização” do sistema educacional, esses discursos produzem a educação como um motor para o desenvolvimento, dando sentido às relações sociais, à estruturação da escola e, finalmente, imprimindo uma racionalidade à população. Selecionei algumas passagens que vão nessa direção:

De um lado, modernizar a Educação em todos os seus aspectos – em seus fins, em seu conteúdo, em seus métodos, em sua inspiração geral, dela fazendo para os cidadãos um instrumento eficaz na busca da felicidade para a Nação, um real fator de trabalho, de paz e de progresso. De outra parte, proporcioná-la assim melhor a um número cada vez maior de brasileiros – e a todos num estágio básico de estudos comuns, que se amplia – como requisito para sua verdadeira inserção na comunidade nacional (Exposição de Motivos, p.323).

(...) num país que desejou planejar-se, também na Educação a palavra de ordem terá de ser a racionalização dos investimentos para que ela própria venha a constituir o investimento nobre, por excelência, sobre o qual há de assentar-se o processo de desenvolvimento (...) (idem, p. 323).

(...) a atualização proposta reveste um sentido eminentemente dinâmico por força do qual, longe de significar a substituição de um plano por outro, a idéia dominante é a organização das escolas e sistemas escolares sob critérios que permitam atualizar-se ou reformar-se constantemente para refletir, no quadro da educação erigida em grande Projeto Nacional, as tendências e necessidades de cada momento e de cada comunidade (idem, p.325).

Analisando ainda mais detidamente esse documento, constatei a projeção da idéia de que os professores e especialistas são fundamentais para o ordenamento social desejado. Percebi essa operação na afirmação de que “a organização escolar será sempre o que seja o seu quadro docente e técnico” (Exposição de Motivos, p.327), ficando ainda mais explícita quando há uma preocupação visível de “elevar-lhes o status” (idem, p.328), através de incentivos diversos, que incluem “a pontualidade de pagamento do pessoal docente” (idem, p.328). Tomo esse tipo de “incentivo” como uma forma de regulação social, acompanhando as formulações de Popkewitz (1997), segundo o qual, “um tema central das reformas é tornar os professores mais profissionais e, portanto, mais satisfeitos” (p.215).

Não é preciso ir muito além desse ponto para se perceber um estratégico esforço no sentido de alinhar a educação às aspirações dos poderes públicos. Bastaria, para isso, associar a importância que foi atribuída ao “quadro docente e técnico” na organização escolar com o tipo de formação produzido nas malhas dos discursos para a pedagoga. Somente assim, já seria possível notar toda uma “maquinaria” sendo fabricada para sintonizar a posição dos indivíduos nas relações sociais em compatibilidade com as “necessidades” de um País, que se movimentava para se ajustar aos dinamismos do capital internacional. Ao examinar os documentos que compõem a reestruturação do curso de Pedagogia, percebi que não há prescrições voltadas para professores e professoras das matérias pedagógicas do 1º e 2º graus, apenas prescrições

direcionadas para a formação do/a Especialista, com caráter eminentemente técnico e operacional.

Veremos a seguir, como se projetou o reordenamento do espaço da Pedagogia a partir da Lei 5.540/1968 da Reforma Universitária, que, “*ao assumir características de ‘diretrizes e bases’, deu o passo imediato*” (Brasil, 1969 a, p.105) para a preparação de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, em nível superior, criando desta forma, uma abertura para um outro tipo de formação para a pedagoga.

4.2. O reordenamento do espaço da Pedagogia

É através do Parecer 252/1969 do Conselho Federal de Educação, que se produziu uma outra configuração para o curso de Pedagogia, caracterizando esse espaço como de formação do/a Especialista da Educação. Esse Parecer inicia-se justificando a necessidade de mudança:

A revisão dos mínimos de currículo e a duração a serem observados nos cursos superiores, em que ora se empenha o Conselho, ocorre num momento em que sensíveis alterações se operam no setor de preparo de especialistas de Educação e dos professores destinados à formação de mestres para a escola primária (Brasil, 1969 a, p.101).

Já era tempo que tal acontecesse, porquanto os estudos pedagógicos regulares, até agora, ou não foram exigidos na maioria de suas áreas específicas ou, quando o foram, experimentaram um desenvolvimento assistemático e vacilante que responde por um atraso que já não há como disfarçar (idem, p.101).

Em minha análise, a necessidade de mudança constitui-se como um dos elementos estratégicos empregados nesses discursos para alcançar a formação almejada, ou seja, uma formação que permita lograr novas atitudes, novas consciências; enfim, nova postura para concretizar um novo projeto. A condição para levar a efeito essa formação, estaria, naquela ocasião, assegurada num tipo de educação que pudesse viabilizar a operação. O curso de Pedagogia, definido como o lugar onde seria “*possível reunir aspectos dos mais variados, numa solução capaz de explorar as virtualidades da nova lei*” (Brasil, 1969a, p.106), poderia então, “*apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração*” (idem, p.105).

Analisando esse Parecer, percebi um mecanismo discursivo montado no sentido de descaracterizar as configurações anteriormente organizadas para o curso de Pedagogia³¹. O Parecer assim procede ao abordar a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil (desde a sua institucionalização, através do Decreto-Lei 1.190/1939, até chegar à Lei 5.540/1968). Acompanhando o percurso realizado nesse documento, poderíamos inferir que essa é uma estratégia utilizada nesse discurso para validar o tipo de formação almejada, qual seja, uma formação que viesse a atingir “níveis de objetiva especialização” e, que pudesse, finalmente, exercer um poder sobre a conduta dos indivíduos.

Ao referir-se ao Decreto-Lei que institucionalizou o curso de Pedagogia no Brasil, o Parecer define a primeira forma de estruturação desse curso como “genérica” e, como tal, “imprecisa” para exercer a “influência” certamente presumida pelos seus criadores:

Antes da Lei de Diretrizes e Bases, o Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, tornou-se obrigatório – juntamente com o diploma de licenciado em Pedagogia para o magistério em cursos normais (...) – o bacharelado nesse curso para o exercício dos cargos técnicos da Educação (...). A forma genérica então empregada, já traía uma visível imprecisão, exatamente porque o planejamento, a organização e a execução do processo educacional ainda não alcançavam níveis de objetiva especialização. O resultado foi que, neste particular, os estudos pedagógicos superiores não tiveram como exercer a influência deles certamente esperada pelos seus criadores. Pelo contrário. Muito na linha de uma tradição clientelista do serviço público brasileiro (...) o título de técnico em educação quase chegou ao descrédito (Brasil, 1969a, p.101).

Faz alusão à Lei Orgânica do Ensino Normal³², reforçando o argumento de que o curso deveria atingir determinadas especializações:

Em rigor, nesta fase, não se cogitou de planejamento, orientação ou supervisão e muito menos, por motivos óbvios, de certas especializações mais elaboradas cuja necessidade só nos últimos tempos começam a se fazer sentir. Havia apenas, como não podia deixar de ocorrer, inspetores e diretores concebidos nos moldes tradicionais (idem, p.102).

³¹ É conveniente destacar que o curso de Pedagogia no Brasil passou pela primeira regulamentação no ano de 1939, através do Decreto 1.190; a segunda regulamentação acontece nos anos 60. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 — aprovada após quinze anos de tramitação —, propõe mudanças que acontecem através da regulamentação contida no Parecer 251/1962. As regulamentações subsequentes ocorrem em 1968 e através do Parecer 252/1969, em apreciação nesta dissertação. As novas regulamentações acontecem a partir da promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

³² Decreto-Lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que praticamente revogou (sete anos depois) o Decreto-Lei 1.190/1939.

Reporta-se à regulamentação do curso a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/1961), argumentando que essa lei também teria deixado de incorporar as novas “tendências” que estavam se esboçando no cenário nacional:

A Lei de Diretrizes e Bases, apesar do sentido renovador que a caracterizou em vários aspectos, mostrou-se por demais tímida quanto aos profissionais da Educação stricto sensu. A sua longa tramitação de quinze anos fez que o texto finalmente aprovado, em que pese aos sucessivos ajustamentos nele introduzidos, ainda mantivesse muito próximo do projeto original, elaborado na perspectiva de 1946, e deixasse de incorporar as novas tendências que se esboçaram nesse período, acompanhando as grandes mudanças que então se processaram na vida nacional. Outra vez não se cogitou, direta ou indiretamente, de formar planejadores, supervisores e outros especialistas de cuja ausência já começávamos a ressentir-nos (Brasil, 1969a, p.102).

Finaliza esse percurso, chegando à Lei 5.540/1968 (Reforma Universitária), a partir da qual se assumiu uma outra postura em relação à formação de professores e de especialistas, redefinindo a concepção do curso e implementando outras habilitações. Segundo o Parecer, essa lei teria representado

uma correção no duplo sentido de evitar a fluidez reinante em algumas áreas, como era precisamente o caso da Educação, e fugir à rigidez predominante em outras. À noção tradicional do diploma como algo que ‘assegura privilégios’(…), a nova lei contrapôs a idéia da formação superior como uma exigência da sociedade para o trabalho em determinado setor (idem, p.104).

Haverá, portanto, três ordens de habilitação no setor pedagógico, todas com a mesma validade nacional prevista no caput do art. 27: (a) as correspondentes a essas especialidades “reguladas em lei”, que estão sujeitas a currículo e duração mínimos fixados por este Conselho, na forma do art. 26; (b) as correspondentes a outras especialidades que o Conselho tenha por “necessários ao desenvolvimento nacional”, também sujeitas a currículos e duração mínimos, de acordo com o mesmo art. 26 e (c) as que as universidades e os estabelecimentos isolados resolvam oferecer “para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional”, segundo estabelece o artigo 18. Como, em todos estes casos, o curso poderá “apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração” (art. 23, caput), aquilo que antes se chamava “pós-normal” passa a qualificar-se naturalmente como “superior”, num esquema “de curta duração” agora tornado obrigatório (...) (idem, p.105).

Finalmente, o Parecer aborda a filosofia da regulamentação proposta: o núcleo comum e a parte diversificada do currículo. Ao abordar essa questão, o Parecer explicita que a profissão que corresponde à educação é uma só, e não só admite como exige modalidades diferentes de capacitação, a partir de uma base comum. A questão que se coloca é que ao anunciar a filosofia da regulamentação proposta, o Parecer 252/1969 está enunciando uma racionalidade à qual deve convergir a prática da

pedagoga. Essa prática será regulamentada no Parecer 632/1969 do Conselho Federal de Educação, já analisado no segundo capítulo desta dissertação, cujas prescrições serão retomadas no próximo tópico, para que possamos refletir um pouco mais sobre os saberes produzidos nos discursos legais para a pedagoga, que em minha análise, se constituem em práticas de governo, que normalizam, regulam e disciplinam a população escolar.

4.3. Retomando e discutindo algumas questões...

No terceiro capítulo desta dissertação, ao percorrer alguns relatos da civilização ocidental, destaquei — acompanhando Varela e Alvarez-Uría (1992) —, que na Modernidade, foram múltiplas as práticas pedagógicas e que essas práticas tiveram por objetivo controlar e regular a vida das pessoas, de modo que a constituição da infância e a formação de um corpo de especialistas ou profissionais dedicados à sua formação compunham, segundo esses autores, as duas faces de uma mesma moeda. Interessa-me, aqui, retomar, ampliar e discutir algumas questões e, a partir delas, tentar preparar o terreno para as relações que pretendo estabelecer entre conhecimento e regulação social e, mais precisamente, entre os saberes produzidos nos discursos legais para a pedagoga e a regulação da população escolar.

Geralmente pensamos a escolarização sem considerar o seu caráter histórico e aceitamos como “naturais” sua forma de organização. Todavia, é preciso levar em conta que a escola como a concebemos hoje é uma invenção histórica recente. Abro um parêntese aqui para referir-me à escolarização das grandes massas em sua finalidade de regulação social. Popkewitz (1997) afirma que a instituição da escola pública no final do século XIX teve a finalidade de governo e regulação da população infantil. Segundo ele, “a organização da escola, trabalho, pedagogia, formação de professores e ciências da educação proporcionaram um campo social no qual o governo do indivíduo viria a surgir e tomar forma” (p.54). Acompanhando Marzola (1995), a escolarização das massas esteve relacionada com o processo de urbanização e a escola revelou-se como uma instituição primária para normalizar comportamentos, conduzir condutas, “corrigindo defeitos e os maus hábitos da população” (p.195).

Mas a população nem sempre se configurou como um problema e tão pouco precisou de dispositivos para normalizá-las. Popkewitz (2001), ao tratar da política do espaço da educação urbana e rural, lembra que pensar nas pessoas como pertencentes a uma população também é algo que já faz parte do nosso raciocínio. Não paramos para refletir que essas nossas visões são construções históricas e um efeito do poder. “Tal forma de pensar emergiu com as táticas de reforma do Estado preocupadas com a administração do bem estar social” (Castel: Hacking *apud* Popkewitz, 2001, p.33).

Inspirado em Foucault, esse autor afirma que as pessoas, definidas como populações, podem ser ordenadas através de uma aritmética política do Estado, possibilitando um tipo de controle. As necessidades da população são conceituadas em termos instrumentais em relação ao funcionamento do Estado e o indivíduo passa a ser normalizado e seu desenvolvimento monitorado e supervisionado. Diz o autor que “as populações, uma vez estabelecidas conceitualmente, podem ser medidas, organizadas, divididas em categorias — utilizando-se técnicas estatísticas — e poder” (Popkewitz, 2001, p.34). Essas técnicas permitem elaborar saberes que implicam diretamente no governo da população. Nessa perspectiva, Rose (1998) vai afirmar que

O governo depende do conhecimento. Para se governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável (Rose, 1998, p.37).

A população, por sua vez, emergiu como preocupação no século XVI, período histórico em que as questões de governo estavam se transformando. Nesse período, uma nova forma de relação estava se estabelecendo entre o soberano e os seus súditos, decorrentes de uma multiplicidade de acontecimentos, tais como a instauração dos Estados Territoriais, a Reforma, a Contra-Reforma, entre outros. Tais acontecimentos levaram a um deslocamento da ênfase do poder do soberano (aquele que cuida dos indivíduos como se fossem coisas de seu território) para uma ênfase no poder sobre a população. Em outras palavras, acompanhando Veiga-Neto (2000a, p.180), a arte de governar afasta-se dos princípios tradicionais, centrados no governante e volta-se para

os princípios centrados no Estado, segundo os quais o mais importante passa a ser o que é bom para a segurança e o desenvolvimento do Estado.

Com esse deslocamento, surge a necessidade de se dar conta de populações cada vez mais densas, sem contudo descuidar de cada indivíduo em particular. Foi com a percepção dos problemas da população (seus meios de subsistência, saúde, crenças, comportamentos, enfim...) que se promoveram outras táticas de governo, completamente diversas daquelas que se pautavam nos castigos físicos, no direito de se confiscar os bens ou até mesmo suprimir a vida. Tratava-se de uma nova política de poder; um poder destinado a atingir os corpos, seus atos, produzir forças e ordená-las ao invés de destruí-las.

No século XVIII a vida e o corpo se fizeram objetos de poder. Se antes existiam *sujeitos*, dos quais se podiam confiscar os bens ou suprimir a vida, a partir desse século passaram a existir *corpos* e *populações*. Esse tipo de poder, que se desenvolve a partir do século XVII, passou a extrair dos corpos a sua força produtiva. Dessa forma, as disciplinas constituídas a partir de então, podem ser apreendidas como conjuntos de saberes e de estratégias que tem por objetivo disciplinar, regular, controlar e normalizar os indivíduos.

Na realidade social — em que a vida e o corpo tornam-se objetos de *poder* —, o poder passou a atuar em dois níveis distintos: o *poder disciplinar*, já abordado no terceiro capítulo desta dissertação, que atua sobre o corpo individual e sobre suas ações (corpo máquina) e o *biopoder*, que investe sobre a vida da população, enquanto espécie. Bujes (2001), recorrendo a conceitos elaborados por Foucault, afirma: “Com o conceito de biopoder, mais especialmente, torna-se bastante explícita a idéia de que para gerir a vida dos indivíduos é preciso agir sobre as populações. Estimula-se ou bloqueia-se a natalidade, controlam-se fluxos populacionais, em suma: se passa a entender a população como sujeito de necessidades e aspirações” (p.41).

O poder, atuando nesses dois níveis, se complementa, tornando possível a produção dos indivíduos na sociedade moderna. Exercido sobre o corpo enquanto espécie, age não somente em favor da vida, mas, sobretudo, procura ordená-la de alguma forma para fins úteis. A esse respeito, Foucault (1999a) diz: “A população aparece (...) mais como fim e instrumento de governo que como força do soberano; a

população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo. Como consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça” (p.289).

Cabe aqui, retomar a noção de poder desenvolvida por Foucault — como algo necessário e produtivo. O poder, associado a um conjunto de saberes, regula e controla os indivíduos. Essa regulação não seria tão bem sucedida se o poder agisse no sentido de reprimir. É o próprio Foucault (1999a) que diz:

se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo — como se começa a conhecer — e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico (p.148-149).

Foucault (1999a) adverte que as dificuldades que se enfrenta para se desprender desse tipo de poder vêm desses vínculos. O exercício do poder deve ser compreendido, então, como “um conjunto de ações sobre ações possíveis, ele opera sobre um campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; [...] é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos, e o quanto eles agem ou são susceptíveis de agir” (Foucault, 1995a, p.243). No exercício desse poder, o que interessa

não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controla-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. Objetivo ao mesmo tempo econômico e político: aumento do efeito de seu trabalho, isto é, tornar os homens força de trabalho dando-lhes uma utilidade econômica máxima; diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contra-poder, isto é, tornar os homens dóceis politicamente. Portanto, aumentar a utilidade econômica e diminuir os inconvenientes, os perigos políticos; aumentar a força econômica e diminuir a força política (Foucault, 1999 a, p.XVI).

Portanto, para se administrar a vida da população e torná-la produtiva era indispensável a realização de ações que, além de estarem voltadas para a população,

afetassem, sobretudo, cada indivíduo em particular. A afirmação de Foucault abaixo, explica melhor o que estou querendo dizer:

A disciplina (...) não é eliminada; é certo que sua instauração — todas as instituições no interior da qual ela se desenvolveu no século XVII e início do século XVIII, a escola, as oficinas, o exército, etc. — só se compreende a partir do desenvolvimento da grande monarquia administrativa. Mas nunca a disciplina foi tão importante, tão valorizada, quanto no momento em que se passou a gerir a população. E gerir a população não queria dizer simplesmente gerir a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los somente ao nível de seus resultados globais. Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe (Foucault, 1999a, p.291).

Das considerações realizadas até aqui e, acompanhando Foucault, quero enfatizar que são várias as estratégias, as táticas, que foram se articulando historicamente para regular, controlar, governar os corpos e conduzi-los numa determinada direção. Analiso os discursos da legislação educacional como uma dessas táticas, pois além de estarem voltados para a população, produzem práticas para afetar e regular cada indivíduo em particular.

Analisando os discursos legais na perspectiva da formação da pedagoga, a regulação está presente na própria forma de se delimitar e estruturar o seu campo de ação; ao dispor sobre o que a pedagoga deve saber e fazer, os discursos já estão gerindo e controlando o raio de ação dessa profissional na sociedade para atingir fins desejáveis. Analisando pelo lado do aluno, a regulação se dá por intermédio dos efeitos da atuação da pedagoga; desse modo, as práticas produzidas para a pedagoga realizar junto à população escolar — de “orientar”, “guiar”, “capacitar”, “estimular” o aluno para seguir uma direção —, caracterizam-se como práticas que agem sobre corpos individuais; são práticas que visam orientar para a ação e, portanto, para uma ação dirigida a um tipo de sociedade em formação.

Em minha análise, os discursos legais produzem para a pedagoga um tipo de prática que se constitui como de *governo*, na medida em que atua ao nível da formação moral, do desejo, das decisões individuais. Dentre essas práticas, encontra-se a de capacitar o aluno para a escolha de uma profissão, para o planejamento de sua vida futura, entre outras, já citadas no segundo capítulo desta dissertação e que também vão nessa direção. Esses discursos, conectados com o projeto político econômico da época e ainda, com as características da organização escolar brasileira, tornam-se produtivas

para a compreensão de que a Orientação Educacional não prima pelas aspirações individuais do aluno, mas pelas necessidades sociais de uma realidade particular que, estando em processo de formação, precisava de sujeitos dóceis, úteis e aptos para assumir responsabilidades sociais.

As práticas da pedagoga “moldam” a conduta do sujeito da educação e, dessa forma, disciplinam e produzem sujeitos de determinados tipos. Isso implica em dizer decidir sobre a sua vida futura, sobre sua profissão. Nesse sentido, essas decisões não que a partir da “orientação” realizada pela pedagoga, os sujeitos estariam aptos para são as de um sujeito autônomo, uma vez que elas se dão numa situação “dirigida” e não propriamente “escolhida”. O processo de subjetivação é tão poderoso, que os sujeitos geralmente não se dão conta de que sua liberdade de escolha é regulada. Avançando mais um pouco, é possível afirmar que

a nossa experiência como determinados tipos de pessoas — crianças dotadas de liberdade, de poderes pessoais, de auto-realização — é resultado de uma série de tecnologias humanas que formam os hábitos do ser humano como seu objeto. A tecnologia, aqui, refere-se a qualquer montagem estruturada por uma racionalidade prática governada por objetivos mais ou menos conscientes. As tecnologias humanas são montagens híbridas de conhecimentos, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamentos, construções e espaços, sustentados no nível programático por alguns pressupostos e objetivos sobre os seres humanos (Rose *apud* Popkewitz, 2001, p.31).

Os discursos legais, portanto, ao prescreverem sobre a formação da pedagoga, produzem práticas que disciplinam os indivíduos. Para realização dessas práticas, a pedagoga deveria valer-se de testes, questionários e outras técnicas advindas da Psicologia, as quais, em minha análise, constituem-se em estratégias de poder, que possibilitam a normalização do sujeito da educação. A esse respeito, vale lembrar as reflexões realizadas por Popkewitz (2001) quando esse autor — ao tratar sobre a qualidade produtiva do poder nas práticas pedagógicas —, chama a atenção para o uso da psicologia nas práticas pedagógicas atuais:

(...) esse uso da psicologia não é um ato neutro ou natural: é o produto da história e de uma tecnologia do poder e da normalização. Introduzo o termo *tecnologia* para falar sobre psicologia, visando a reconhecer como idéias e práticas diferentes associam-se para produzir meios que dirigem e moldam a conduta dos indivíduos. Minha discussão da psicologia como uma tecnologia vai contra a corrente, pois pensamos na tecnologia como associada ao mundo natural e físico, e não o mundo social (p.31).

Há que se destacar, o poder normativo “científico” que essas práticas adquirem no âmbito das escolas. Souza (1999) no artigo intitulado *A psicologia e a experiência pedagógica*, publicado na obra *A Memória e a sombra – a escola brasileira entre o Império e a República* traduz, com propriedade, as questões educacionais que a psicologia foi chamada a resolver no contexto do advento da República. Ao analisar a inserção específica da psicologia no interior da escolarização, a autora faz afirmações que são oportunas para mostrar as relações da psicologia e sua “entrada” nas práticas pedagógicas. Selecionei uma passagem que, apesar de longa, mostra o papel que a psicologia viria cumprir naquele contexto e que traduz, com propriedade, o chamamento que os discursos legais realizam no contexto em foco nesta dissertação. Segundo a autora, no advento da República,

(...) a nascente psicologia viria cumprir papel destacado. Colocando a criança no lugar de objeto de conhecimento, a psicologia deslocou do horizonte educativo o lugar de sujeito em que a filosofia iluminista havia colocado o aluno. É dessa perspectiva que se clareia aportes trazidos pela Psicologia Educacional à Educação brasileira. Pois não se pode entender a história da psicologia no Brasil, se não levar em conta as questões educacionais que a psicologia foi chamada a resolver, dentro de um contexto que, de modo geral, colocava a educação sob suspeita e a população brasileira no lugar da exceção. Tratou-se de dar nomes científicos àquilo que a tradição pedagógica procedente do iluminismo havia chamado de indolência e estupidez. Mas aqui, esses novos cognominados não estavam colocados no lugar da exceção, mas da regra.

Primeiro, esperava-se que a psicologia desse caução científica à exclusão da diferença, retirando da escola, através de testes, crianças que por problemas de déficit intelectual ou de outra natureza fossem consideradas inaptas. Garantida a igualdade de base, o início do processo deveria ser também determinado pelos testes de prontidão, descartando imaturidades psíquicas, desenvolvimentos lentos, promovendo enfim diferentes tipos de normalização no ponto de partida. Depois, fundamentar um método de ensino adequado à psicologia infantil que, por essa razão, seria capaz de transmitir conteúdos num ritmo compatível com as variações da curva da normalidade. Finalmente, o mais importante: aperfeiçoar os métodos de avaliação, transformá-los em testes capazes de aferir os dotados, colocando “o homem certo no lugar certo”. Como é possível perceber, essas demandas colocavam a psicologia na medula explosiva do futuro sistema escolar: a idéia de que um método científico pudesse remediar as contradições sociais e enfrentar uma tradição pedagógica que via em outras fontes diversas da ciência os modos de aprendizado e da atuação docente (p.78-79).

Após ter realizado todo esse percurso, já é possível afirmar que os saberes produzidos para a pedagoga são históricos e, portanto, uma invenção “moderna” que considera os indivíduos como seres incompletos, que precisam ser “civilizados” e

“endireitados”. E como já tenho procurado demonstrar, ao longo desta dissertação, trata-se de uma estratégia que visa atingir os indivíduos em seu processo de formação para que venham a desenvolver valores e ideais em conformidade com as necessidades de uma sociedade em formação.

Para finalizar, gostaria de retomar, mais uma vez, a conceituação “já clássica” da Orientação Educacional prescrita no Parecer 632/1969 do Conselho Federal de Educação, qual seja, uma “*ação sistemática, em bases científicas, que visa a assistir o aluno no desenvolvimento integral de sua personalidade, e em seu ajustamento pessoal e social*” (Brasil, 1969c, p.153), para pensar, que se não tivesse realizado estes estudos não teria me dado conta de que práticas tão corriqueiras que se realizam nas escolas, como aquelas em que vemos a Orientadora Educacional promovendo investigações sobre a personalidade, nível mental, aptidões específicas, interesses e aspirações dos alunos, são técnicas que implicam diretamente no governo da população escolar. E são inúmeras as práticas como essas, que atingem os indivíduos em seus próprios corpos, moldando seus comportamentos. A escola tem sido um lugar³³ privilegiado de implementação dessas práticas....

³³ Veiga-Neto (2000a) afirma que “a escola é o *locus* onde novas tecnologias são tanto inventadas quanto aplicadas; ela é, além disso, a instituição que mais ampla e precocemente se encarrega de “capturar” os indivíduos e disseminar tais tecnologias” (p.189).

ÚLTIMAS PALAVRAS...

Chego ao final de mais uma etapa da minha vida acadêmica, mas diante das inúmeras possibilidades que essa perspectiva de análise apresenta, sinto-me tomada por um impulso de não terminar, de não deixar nada fora do meu discurso, de modo que este ponto de chegada apresenta-se, para mim, como o ponto de partida para maiores investigações. Passo então a tecer as minhas últimas palavras, mas estas não pretendem ser — como tradicionalmente se faz ao terminar um trabalho dessa natureza —, propositivas. Na perspectiva em que esta dissertação foi sendo tecida, permitiu-me aprender a olhar de um outro jeito as coisas que afligem o nosso cotidiano e a prestar mais atenção nas lógicas que sustentam nossas ações como profissionais da educação.

Mas o meu pensamento se remove também em infinitas reflexões sobre como me tornei o que sou e, quando penso na minha própria trajetória de vida, nas inquietações que deram origem a esses estudos, no difícil começo, nas coisas que consegui descobrir com Foucault e com autores e autoras que se inscrevem na perspectiva analítica dos Estudos Culturais, compreendo que não existia nenhum segredo nas coisas que não conseguia entender e, se existe algum, é o de que somos exatamente fruto e invenção de relações de poder.

Ao contrário de desanimar com tal descoberta, estou disposta a assumir a tarefa que Foucault nos propõe de “não descobrir o que somos, mas recusar o que somos... imaginar e construir o que poderíamos ser... para promover novas formas de subjetividade” (Foucault *apud* Deacon & Parker, 1994, p.107). Mas para “(...) recusar e criticar o que somos, devemos, ao menos num sentido mínimo, ter descoberto o que somos ou como somos constituídos e ter imaginado e inventado que novos tipos de sujeitos poderíamos ser” (Foucault *apud* Deacon & Parker 1994, p.107).

Certamente, a grande lição³⁴ que tiro deste curso é a de concluí-lo com a sensação de ter sido convocada para continuar com as leituras que me ofereceram hospitalidade. Assim, volto para a UNEMAT com esse propósito, que não é, de forma alguma, assumido como um “dever”, no sentido de uma “obrigação”, mas com uma doce tarefa de me aventurar, ainda mais, nos textos que podem me oferecer caminhos para continuar e, desta forma, “descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida” (Costa, 1996, p.8).

³⁴ “Uma lição é uma leitura e, ao mesmo tempo, uma convocação à leitura, uma chamada à leitura (...)” (Larrosa, 2000, p.139).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ- ÚRIA, Fernando. A escola e o espírito do capitalismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In: SCHUCH, V. F. (Org.) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 1972a.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: SCHUCH, V. F. (Org.) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 1972b.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, nº 100, 1969a.

_____. Resolução nº 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. *Documenta*, nº 100, 1969b.

_____. Parecer 632, de 2 de setembro de 1969. Conteúdo específico da faculdade de educação. Relator: Newton Sucupira. *Documenta*, nº 105, 1969c.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. Campinas: Papirus, 1996.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Discutindo a escola básica em tempos de neoliberalismo. In: _____ (Org.) *Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996a.

_____. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996b.

_____. O currículo e a política cultural. In: _____ (Org.) *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Estudos Culturais. Para além das Fronteiras Disciplinares. In: _____ (Org.) *Estudos Culturais em Educação: Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000a.

_____. Sujeitos e Subjetividades nas Tramas da Linguagem e da Cultura. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) *Cultura, Linguagem e Subjetividade no Ensinar e Aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

_____. Mídia, magistério e política cultural. In: _____ (Org.) *Estudos Culturais em Educação: Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000c.

_____. As complexas conexões entre gênero, profissionalismo e formação docente. *Movimento*. Niterói. FAGED/UFF, n.3, maio de 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive (Organizadores). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DEACON, Roger & PARKER, Bem. Educação como Sujeição e como Recusa. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) *O Sujeito da Educação: Estudos foucautianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Liberdades Reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS DO MINISTRO JARBAS PASSARINHO. In: NISKIER, Arnaldo, 1935. A nova escola: reforma do ensino de 1º e 2º graus. 9 ed. Rio de Janeiro, Bloch, 1978. (Anexos)

FOUCAULT, Michel. *La arqueologia del saber*. México: Siglo XXI, 1972.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. O Sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert, RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

_____. *Vigiar e punir*. 21. ed. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1995b.

_____. *Microfísica do Poder*. 14 ed. Organização e Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal. 1999a.

_____. *A ordem do discurso*. 5. ed. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999b.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1999c.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas: Papirus, 1996.

GARCIA, Regina Leite. A educação escolar na virada do século. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) *O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIROUX, Henri. O Pós-Modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.22, n.2, jul./dez.1997.

_____. Identidades culturais na pós-modernidade. 3. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Modernidade: Presente e Futuro da Escola*. Conferência apresentada no Seminário Nacional Infância, Pedagogia, Modernidade, Curitiba, 1995.

_____. Que Destino os Educadores Darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

LARROSA, Jorge. Sobre a Lição. In: _____. *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, Roberto. Por uma Genealogia do Poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. e Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1999a, p. VII-XXIII.

MARZOLA, Norma. Para uma Teoria da mudança educacional. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995

_____. A “Reinvenção da Escola” segundo o construtivismo pedagógico – Para uma problematização da mudança educacional. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

MATO GROSSO. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Secretaria de Estado da Educação*. Cuiabá: SEDUC, 1997.

MAZZOTTI, Tarso Bonilla. Estatuto de Cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância y Poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.

_____. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.

NISKIER, Arnaldo, 1935. *A nova escola: reforma do ensino de 1º e 2º graus*. 9 ed. Rio de Janeiro, Bloch, 1978.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma introdução. In: SILVA, Tomas T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

NÓVOA, António. *Le temps des Professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

_____. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, 1991.

_____. As Ciências da Educação e os Processos de Mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.) *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.) *Panorama Atual da Didática no Quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática*. São Paulo: Cortez, 1996.

POPKEWITZ, Thomas. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Thomaz Tadeu (Org.) *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Reforma Educacional: Uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades Reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Lutando em Defesa da Alma: A Política do ensino e a construção do professor*. Tradução Magna França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 16 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RORTY, Richard. Introdução. Hermenêutica e Edificação. Filosofia Sistemática e Filosofia Edificante. In: _____. *A Filosofia e o espelho da natureza*. Tradução Jorge Pires. Lisboa: Dom Quixote, 1988.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org) *Liberdades Reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Carmem Silva Bissolli. *Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: _____ (Org.) *O Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. As Pedagogias psi e o governo do eu. In: _____(Org.) *Liberdades Reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. A psicologia e a experiência pedagógica: alguma memória. In: VIDAL, Diana Gonçalves & SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano (Orgs). *A Memória e a sombra*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A Maquinaria Escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, 1992.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: _____ (Org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. *A ordem das disciplinas*. 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

_____. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antônio Flávio B, (Org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Currículo e História: Uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber Costa (Org.) *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Educação e Governamentalidade Neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera et alii. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: UERJ, 2000a.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: Costa, Marisa Vorraber (Org.) *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000b.