

# Formação Continuada:

**cartas  
de alforria**



**controles  
reguladores**

João de Deus dos Santos

BR/RS, Porto Alegre, março de 2006.

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

**Formação Continuada:  
cartas de alforria & controles reguladores**

**João de Deus dos Santos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/FACED/UFRGS), em cumprimento a exigências parciais para obtenção do título de Doutor em Educação.

*Linha de Pesquisa:*  
Estudos Culturais em Educação

*Orientador:*  
Alfredo José da Veiga Neto

**Porto Alegre/RS — Brasil  
Março de 2006**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP  
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, Porto Alegre, BR-RS

S237f Santos, João de Deus dos

Formação Continuada: cartas de alforria & controles reguladores / João de Deus dos Santos. - Porto Alegre: UFRGS, 2006. 170 f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2006. Veiga Neto, Alfredo José da, orient.

1. Educação continuada - Professor. 2. Relações de poder. 3. Foucault, Michel. 4. Educação continuada - Professor - Brasil - História. 5. Biopolítica. I. Veiga-Neto, Alfredo José da. II. Título.

CDU: 371.13(81)

João de Deus dos Santos

**Formação Continuada:  
cartas de alforria & controles reguladores**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/FACED/UFRGS), em cumprimento a exigências parciais para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 28 de abril de 2006.

Prof. Dr. Alfredo José da Veiga Neto - Orientador

Banca Examinadora:

Dra. Nadia Geisa de Souza (UFRGS)

Dra. Maria Luisa Merino Xavier (UFRGS)

Dr. Silvio Donizetti de O. Gallo (UNICAMP)

Dr. Luis Henrique Sommer (ULBRA)

*Dedico esta Tese às professoras e aos professores brasileiros que, escolhendo cursos e colecionando certificados, imaginam-se libertos. E que, outorgando “cartas de alforria” a seus alunos, imaginam-se distribuindo a liberdade. E, também, dentre eles – no exercício da hipercrítica – , dedico a mim próprio.*

*Nesta minha viagem, agradeço aos meus colegas do Grupo de Pesquisa "Dispositivos Disciplinares", com quem desejo continuar compartilhando as atividades do estudo e outras parcelas da minha vida. E, dentre eles, agradeço ao Prof. Alfredo Veiga Neto, que tem labutado com a minha vontade de saber, sem jamais ter se colocado à "saída da caverna", ou melhor, sem jamais sequer ter aventado que haja um "lado de fora da caverna".*

*Às vezes, eu tenho a impressão de que – para uma História que se ocupa em erigir e conservar a origem originalmente original – a simples atitude de remexer no passado, soa como um perigo iminente; eu tenho a impressão de que essa simples atitude, soa como o urro da onça pintada em noite pantaneira de lua escura. E, no pantanal contemporâneo da educação, eu tenho a impressão de que esse urro soa ligeiramente amplificado.*

João de Deus dos Santos.  
BR/RS, Porto Alegre, 31 de agosto de 2004.

## RESUMO

Esta Tese apresenta um estudo sobre o tema da formação continuada de professores. Inspirado principalmente na arqueologia e na genealogia de Michel Foucault, utilizo o conceito *alforria* – enfatizando o duplo movimento articulado que esse conceito encerra, enquanto uma liberdade que é dada, de romper grilhões e de arremeter o alforriado à situação de permanecer girando em órbita, sob controle – como uma ferramenta para questionar, pensar e problematizar a emergência da formação continuada de professores no Brasil. O estudo desenvolve-se, basicamente, em três grandes movimentos.

O primeiro, compreende uma leitura mais ou menos sistemática da obra de Foucault, que me permitiu propor e desenvolver uma investigação inspirada no pensamento pós-estruturalista. Essa inspiração reflete-se, principalmente, na abordagem genealógica do tema, na escolha das ferramentas teóricas e no modo peculiar de analisar os discursos.

O segundo movimento compreende uma caracterização genérica da “passagem” da sociedade de disciplinas para a sociedade de normalização. Descrevo algumas transformações ocorridas nos modos de perceber, significar e usar o espaço e o tempo e, também nas relações de poder. Faço essa descrição relacionando essas transformações com a Escola inserida na Modernidade. Com essa caracterização, em que a *alforria* desenha-se em cada um desses conjuntos de transformações, teço uma espécie de pano de fundo sobre o qual é possível tomar a formação continuada enquanto um imperativo, enquanto uma ordem para que haja uma continuidade, em consonância com as transformações espaciotemporais e políticas. Estabelecendo uma ponte com o próximo movimento apresento alguns aspectos das sociedades de soberania, de disciplinas e de normalização, ressaltando os interstícios em que emerge a formação de professores e em que se inicia a formação das condições políticas que tornaram possível a formação continuada de professores.



E, no terceiro movimento, problematizo especialmente a emergência da formação continuada de professores no Brasil. Em primeiro lugar, abordo a emergência da formação de professores, na França do século XVII/XVIII e sua chegada ao Brasil, no século XIX. Em segundo lugar, a partir de enunciados garimpados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, editada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), descrevo algumas problematizações espaciotemporais da educação escolar e da formação de professores, que se desenvolveram na primeira metade do século XX, pelo funcionamento de alguns discursos constitutivos da política educacional brasileira. Ao descrever esses enunciados, implicados na crise moderna da Escola e envolvidos em relações de poder, eu argumento que eles contribuíram para compor as condições políticas para a emergência da formação continuada no Brasil. E, por último, questiono essa emergência na virada da Modernidade para a Contemporaneidade, apresentando e discutindo alguns dos seus aspectos.

Em suma: este trabalho apresenta a Tese de que a emergência da formação continuada de professores no Brasil produziu-se no interstício que se formou na virada do modo de vida moderno para o modo de vida contemporâneo, na ordem da biopolítica e nos moldes da alforria.

Palavras-chave: Formação continuada – História Genealógica – Biopolítica – Alforria – Controles Reguladores

## ABSTRACT

This Thesis presents a study on the continuous background of teachers. Inspired mainly in archeology and genealogy of Michel Foucault, I use the concept anfranchisement –emphasizing the double articulated movement that this concept has, while a freedom that is given to break free and send the freed one to the situation of remaining surrounding in orbit, under control– as a tool to question, think and discuss the emergency of a continuous background of teachers in Brazil. The study develops in three major movements.

The first one comprehends a more or less systematic reading of Foucault work, that allowed me to propose and develop an investigation inspired on the post-structuralist thought. This inspiration reflects mainly on the genealogical approach of the theme, on the choice of theoretic tools and the peculiar way to analyze the discourses.

The second movement comprehends a general characterization of the “passing” of the society of disciplines to the society of normalization. I describe some changes that occurred in the ways of perceiving, meaning and using space and time and also in the power relations. I describe them relating these changes to the School inserted in the Modern times. With this characterization where the freedom stays in every one of these change sets, I sew a kind of background over which it is possible to take the continuous background as an imperative while an order for it to continue regarding the space-time and political changes. Building a bridge to the next movement, I present some aspects of societies of sovereignty, of disciplines and normalization, enhancing the spaces where the background of teachers emerge and when the formation of the political conditions begin to make possible the continuous background of teachers.

And, on the third movement, I discuss mainly the emergency of the continuous background of teachers in Brazil. Firstly, I approach the emergency of the background of teachers in France in the seventeenth and eighteenth centuries and

their arrival in Brazil in the nineteenth century. Secondly, from statements chosen from *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*(RBEP), published by National Institute of Pedagogical Studies(INEP), of Department of Education and Culture(MEC) I describe some space-time problems of school education and background of teachers, that developed in the mid twenties because of some constitutive discourses of brazilian educational policy. While describing those statements, involved in the modern crises of School and involved in power relations, I discuss that they have contributed to compose the political conditions for the emergency of the continuous background in Brazil. And, finally I discuss this emergency when Modernity turns into Contemporarity, presenting and discussing some of its aspects.

Summarizing, this study presents the thesis that the emergency of continuous background of teachers in Brazil was produced in the gap that came forth with the turn of modern life style into the contemporary life style according to the biopolitics and the shapes of anfranchisement.

Key-words: Continuous background - Genealogic History - Biopolitics - Anfranchisement - Regulatory Controls

## SUMÁRIO

Apresentação - 13

### **Primeira parte:**

CONTINUANDO A VIAGEM..

Capítulo 1: Consultando a Bússola - 20

1.1 - Fluindo - 20

1.2 - Indo para outras direções - 24

Capítulo 2: Elegendo Coordenadas - 32

2.1 - Diferençando - 32

2.2 - Marcando posições - 36

Capítulo 3: Organizando Petrechos - 46

3.1 - Redefinindo - 47

3.2 - Acrescentando - 49

3.3 - Revisando a jornada - 56

### **Segunda parte:**

VIAJANDO SEMPRE...

Capítulo 4: Escolhendo Itinerários - 65

4.1 - Definindo - 67

4.2 - Apontando alterações - 74

Capítulo 5: Rascunhando Mapas - 80

5.1 - Posicionando - 81

5.2 - Traçando linhas - 88

Capítulo 6: Ampliando o Caminho - 92

6.1 - Revolvendo o terreno - 92

6.2 - Estendendo a estrada - 99

### **Terceira parte:**

É PRECISO VIAJAR, VIVER NÃO É PRECISO...

Capítulo 7: Forjando-se grilhões - 110

7.1 - Extraíndo-se verdades - 111

7.2 - (Di)Fundindo-se saberes e poderes - 119

Capítulo 8: Compondo-se Cartas de Alforria - 126

8.1 - Formatando-se discursos - 127

8.2 - Produzindo-se "abolições" - 135

8.3 - Distribuindo-se liberdades - 140

Capítulo 9: Efetivando-se Controles Reguladores -	145
9.1 - Transformando-se modos de vida -	146
9.2 - Articulado-se disciplinaridade e regulamentação -	153
9.3 - Normalizando-se vidas e espécies -	159
Posfácio -	164
Referências -	165

## APRESENTAÇÃO

*Retribui-se mal a um mestre, continuando-se sempre apenas aluno.*

*(Nietzsche, 1995, p.20)*

A julgar por essas palavras em epígrafe, o filósofo alemão talvez tivesse uma daquelas suas terríveis dores de cabeça, se pudesse olhar para a educação de nossos dias: hoje, ao menos à primeira vista, as pessoas estão cada vez mais sendo arrastadas, na Escola ou fora dela, justamente à condição de eternos alunos. Se houve um dia em que se acreditou que se poderia atingir a maioria através, principalmente, da educação escolar, hoje, essa crença parece estar, no mínimo, perdendo o seu vigor: a minha impressão é a de que a crença e/ou as vontades atuais sejam as de que todos permaneçam em “formação”, aprendizes, habitantes de espaços e tempos mutantes, cavaleiros da instabilidade, dependentes crônicos dos saberes que jorram aos borbotões pelos mais diversos campos de atividade e áreas do conhecimento.

Mas não quero parecer um moralista ou um pessimista incondicional, ao expor essa minha impressão genérica e provisória da condição atual da educação escolar: a minha vontade é apenas a de saber, de colocar em questão, de “desnaturalizar”, de exercitar a minha curiosidade diante de alguns mínimos aspectos do presente que a alguns podem parecer tranquilos, a outros logicamente explicáveis, a outros desdobramentos do progresso histórico e a outros, ainda, uma continuação da obra divina ou lances do puro acaso. É claro que todos estes modos de ver e seus respectivos discursos têm a sua validade; o que pretendo é trilhar justamente por entre eles, valendo-me para os meus propósitos, à maneira externalista, de um aqui e de outro acolá.

Dentre esses aspectos do nosso presente, esta Tese enfoca um em especial, que certamente liga-se *a* — e desdobra-se *em* — muitos outros: trata-se daquilo que se tem denominado *formação continuada*. Digamos, por ora, que tomei a *formação*

*continuada* menos como um objeto de pesquisa e mais como um conjunto de práticas em torno das quais elaborei a minha interrogação. Em termos gerais, o que me perguntei sobre esse tema, foi o seguinte: *como é possível a formação continuada?* Trata-se de uma pergunta pelas condições que tornaram possível esse conjunto de práticas. Essa pergunta foi devidamente detalhada e situada, espacial e temporalmente, ao longo da minha argumentação. Não ignoro que essa pergunta possa causar certa estranheza aos nossos ouvidos acostumados com a idéia de que o mundo contemporâneo tem colocado necessidades urgentes de transformação à Escola para que esta acompanhe o ritmo do progresso humano atual, em especial o ritmo do progresso tecnológico e científico. Porém, do ângulo que abordei esse tema, nas águas aparentemente mais calmas encontram-se, muitas vezes, também, os maiores perigos; e o perigo que escolhi, e de certa maneira constituí, para enfrentar ao longo da investigação que empreendi e da Tese que elaborei é esse da assim chamada *formação continuada*, em especial a de *professores*<sup>1</sup>.

Penso que o “olhar” que lancei para esse conjunto de práticas pode ser caracterizado como multifocal e que a abordagem que fiz pode ser entendida como a-disciplinar. Há, no “olhar”, vários focos assimétricos entre si, porque nele há, penso eu, uma tonalidade foucaultiana predominante, mas também há ressonâncias nietzscheanas e usos interessados – algo como “bricolages” – de noções e asserções elaboradas por pensadores contemporâneos, como Norbert Elias, Zygmunt Bauman e David Harvey. Para ser fiel a Foucault, tenho pensado com Foucault e a partir dele e, também, entre Foucault e esses pensadores anteriores a, contemporâneos de e pós-Foucault. A minha abordagem não se pretende disciplinar, porque na sua globalidade ela não se encaixa em nenhuma disciplina específica, embora nela possam ser vistos aspectos filosóficos, sociológicos, históricos, pedagógicos e mesmo didáticos.

Em consonância com esse “olhar”, de certa maneira, a investigação e a Tese emergiram em fendas abertas por uma série de suspeitas, em relação às coisas que

---

<sup>1</sup> Reconheço a importância e a vitalidade atuais dos Estudos de Gênero, embora este meu estudo não enfatize essas questões, especificamente. Por isso, uso as expressões professor/professores num sentido abrangente, referindo-me às mais variadas identidades e/ou subjetividades de gênero que se constituem no campo do Magistério.

foram acontecendo-me e em relação às explicações que me foram sendo dadas, e que eu próprio fui elaborando acerca dessas coisas. Assim, o texto desta minha Tese está estruturado em duas dimensões: uma referente ao estudo e à Tese que realizei e outra, subjacente a esta, que se refere ao meu próprio processo de formação; isto é, de certa maneira, ao apresentar a minha Tese, também, apresento-me. Digo isto para que o leitor não me procure em uma suposta exterioridade: encontro-me no meu texto, diluído como parte de sua materialidade mesma, “como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência (Foucault, 1999a, p.26)”. Assim, este texto está dizendo apenas, de um jeito diferente, o que muitos outros já disseram de tantas outras maneiras.

Na condição de investigador estou também em formação, e concordo que “a formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, [...] uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro [...]” (Larrosa, 2000, p.53). Se, por um lado, encontro-me nessa viagem-formação, por outro lado, fui seduzido pelo tema da *formação continuada*. É bem por isso que o tema da viagem serve, e espero que funcione, como um organizador desta minha Tese: separadamente, os títulos das partes desta Tese funcionam como ordenadores do texto e, conjuntamente, funcionam como um lembrete do *continuum* aleatório que é a minha própria formação; lembrete que talvez sirva apenas para mim. As partes constituem-se de três capítulos, cujos títulos se referem às operações, objetos, atitudes, decisões, enfim, às “coisas” pertinentes a esta minha “dupla” jornada: a primeira parte, **Continuando a Viagem...**, constitui-se dos capítulos 1 -*Consultando a Bússola*, 2 -*Elegendo Coordenadas* e 3 -*Organizando Petrechos*; a segunda parte, **Viajando Sempre...**, compreende os capítulos 4 -*Escolhendo Itinerários*, 5 -*Rascunhando Mapas* e 6 - *Ampliando o Caminho*; e, por fim, a terceira parte, **É Preciso Viajar, Viver Não é Preciso...**, é composta pelos capítulos 7 -*Forjando-se Grillhões*, 8 - *Compondo-se Cartas de Alforria* e 9 -*Efetivando-se Controles Reguladores*.

Na primeira parte, intitulada **Continuando a Viagem...**, descrevo uma trajetória que conta um pouco de onde vim e para onde estou seguindo, evidenciando a minha relação com o tema da formação de professores, especialmente



com a *formação continuada*, que é o alvo principal da minha problematização nesta Tese, bem como alguns aspectos da investigação que empreendi.

No capítulo 1, *Consultando a Bússola*, através de uma rápida retomada da minha vida profissional e acadêmica, situo-me em relação à *Formação Continuada*. Nessa breve retomada, foco especialmente o tratamento que dei a esse tema no meu curso de mestrado, apresentando os problemas que elaborei sobre o Programa de *Licenciaturas Parceladas-MT*<sup>2</sup>, o ferramental que utilizei, bem como o conceito de *dispositivo de potencialização* que formulei ao pensar a licenciatura enquanto um dispositivo de governo e de subjetivação. Por fim, mostro como passei da análise de uma experiência específica, datada e localizada, para o estudo do tema mais amplo da *formação continuada*.

No capítulo 2, *Elegendo Coordenadas*, delinco os contornos do questionamento que faço da *formação continuada*, no processo da investigação que redundou nesta Tese. Aqui, especifico os meus objetivos e detalho um pouco mais a minha abordagem, através do apontamento de alguns dos vários modos como esse tema vem sendo tratado. Também mostro as silhuetas das ferramentas que utilizei, bem como de algumas das temáticas perpassaram a minha abordagem, tais como: *composição, história genealógica, espaço-tempo e alforria*<sup>3</sup>. Além disso, apresento sucintamente a tese que defendo a respeito da emergência da *formação continuada*.

No Capítulo 3, *Organizando Petrechos*, detalho o problema da investigação, apresentando as minhas questões principais. E, também, indico e caracterizo a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, editada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), desde 1944, enquanto a principal fonte dos discursos que analisei e que constituem parte

---

<sup>2</sup> As *Licenciaturas Parceladas* são cursos de formação de professores diferenciados em sua concepção e organização administrativa, pedagógica e didática, oferecidos pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, por intermédio de seus *campi* e Núcleos espalhados pelo interior desse Estado. Uma caracterização mais detalhada desses cursos o leitor encontrará, logo a seguir, no capítulo 1.

<sup>3</sup> Uso o conceito *alforria*, neste texto, enfatizando não o seu significado dicionarizado de “liberdade concedida ao escravo” ou “libertação de qualquer jugo ou domínio” (Ferreira, 1999, p.95), mas enfatizando sim o duplo movimento articulado que a alforria encerra, enquanto uma liberdade que é dada: o movimento de “romper grilhões”, articulado com o movimento de arremeter o alforriado à situação de permanecer girando em órbita, sob controle. Este meu uso encontra-se explicitado e justificado no Capítulo 2.

significativa do *corpus* da Tese. Faço, ainda, uma breve reflexão sobre o processo da pesquisa empreendida, apontando alguns dos desafios que enfrentei e também descrevendo o modo como fiz a leitura da RBEP.

Na segunda parte, intitulada **Viajando Sempre...**, discuto mais amplamente o tema da *formação continuada* no intuito de, ao mesmo tempo, demarcar os contornos do meu questionamento e apresentar alguns dos aspectos envolvidos na minha analítica.

No capítulo 4, *Escolhendo Itinerários*, inicio a discussão recorrendo ao *corpus* foucaultiano para relacionar a proveniência e a emergência da *formação continuada* com o advento da sociedade de normalização. Faço, a seguir, uma caracterização genérica da “passagem” da sociedade de disciplinas para a sociedade de normalização. Nessa caracterização, apresento a mudança de ênfase ocorrida nos modos de perceber, significar e usar o espaço e o tempo – *de* uma espécie de “física” espaciotemporal, centrada na extensão *para* uma espécie de “economia” espaciotemporal, centrada no posicionamento; e, também, descrevo a modificação que ocorre nas relações de poder – com o deslocamento da ênfase *do* controle disciplinar *para* os controles reguladores. Ao apresentar essas modificações, relacionadas com a Escola Moderna, eu sugiro que elas se articulam, também, com as modificações ocorridas na formação de professores.

No capítulo 5, *Rascunhando Mapas*, discuto, agora mais detalhadamente, as modificações espaciotemporais e políticas *da* sociedade de disciplinas *para* a sociedade de normalização. E, também, articulo essa discussão com a chamada crise da Escola Moderna, para apresentar um modo de ver essa crise e também as transformações ocorridas na prática denominada formação de professores.

No capítulo 6, *Ampliando o Caminho*, faço uma discussão sobre a vigilância, o controle e a norma e suas inter-relações e apresento alguns aspectos das sociedades de soberania, de disciplinas e de normalização, ressaltando os interstícios em que emerge a formação de professores e em que se inicia a formação das condições políticas que tornaram possível a formação continuada de professores.

Na terceira parte, intitulada **É Preciso Viajar, Viver Não é Preciso...**, faço uma discussão em que abordo a emergência da formação de professores e, também, alguns aspectos relacionados à proveniência e à emergência da *formação continuada* de professores no Brasil.

No capítulo 7, *Forjando-se Grilhões*, abordo, inicialmente, a emergência da formação de professores, na França do século XVII/XVIII. A seguir, questiono o aparecimento da formação de professores no Brasil, no século XIX, sob a forma de Escola Normal, ressaltando, principalmente a implicação dessa Escola com a “modernização” da educação escolar.

No capítulo 8, *Compondo-se Cartas de Alforria*, descrevo alguns discursos que, a meu ver, inseridos no mecanismo da crise moderna da Escola e implicados em relações de poder, contribuíram para compor as condições de possibilidade para a emergência da *formação continuada* no Brasil.

No capítulo 9, *Efetivando-se Controles Reguladores*, apresento alguns aspectos da virada da Modernidade para a Contemporaneidade, discuto a chamada crise do Projeto da Escola Moderna e, por fim, abordo mais diretamente a emergência da *formação continuada*, apresentando e questionando alguns dos seus aspectos.

Em suma: assim apresento este meu pensar, em que tenho usado e abusado da *alforria*. Contudo, ressalvo que estou ciente de que a liberdade não é algo que se dê ou que se compre, mas sim algo que se exerce nas fendas dos múltiplos grilhões que se formam e se rompem continuamente e dos controles reguladores, aos quais tais grilhões, talvez, estejam cedendo lugar.

Primeira Parte  
**Continuando a Viagem...**

**Metamorfose Ambulante<sup>4</sup>**

Eu prefiro ser  
Essa metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo  
[...]  
É chato chegar  
A um objetivo num instante  
Eu quero viver  
Nessa metamorfose ambulante

---

<sup>4</sup> Raul Seixas (s/d).

## Capítulo 1 Consultando a Bússola

*Não se pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois novas águas estão sempre fluindo.  
(Heráclito de Éfeso, apud Russel, 2001, p.31)*

O tema de minha investigação fluiu no meu pensar – e também na minha vida – um pouco como as águas do rio de Heráclito: esse tema não tem, necessariamente, uma origem, um ponto de partida inicial, mas se foi me apresentando um pouco à maneira de uma grande teia de relações cujos nós foram se formando sob uma boa dose de aleatório, desde o meu ponto de vista. Daí que não me é possível indicar, exatamente, o ponto de onde continuo a minha viagem e a minha bússola talvez pareça um pouco inexata: narro, então, a minha trajetória, desde muito antes, para apresentar ao leitor alguns acontecimentos cujos efeitos tornaram-me possível pensar, constituir e eleger o tema da *formação continuada*. Além disso, em se tratando de uma narrativa – *a posteriori*, é claro –, ao descrever essa trajetória vou também, de certa maneira, juntar fragmentos de memória para reescrever esses acontecimentos.

Embora a minha narrativa apresente certa cronologia, não é tanto a seqüência que interessa para a minha argumentação, mas a forma como o tema foi entrando no campo da minha visão. De alguma maneira, esse tema foi se desenhando através do meu contato com a educação escolar, da minha relação com o Magistério, do meu exercício profissional e da discussão que venho desenvolvendo sobre a formação de professores.

### 1.1 – Fluindo

O meu primeiro contato com a educação dita formal se deu em meados da década de 1970, em uma escola não oficial no município de Cáceres, Mato Grosso. No Brasil desse momento viviam-se os mandatos do que se convencionou chamar de ditadura militar. No mundo rural, ao largo da assistência governamental, o professor

era o tio que – em se tratando de família patriarcal de fortes matizes religiosas – era considerado, ao lado do meu avô, o mais competente para iniciar a educação formal dos sobrinhos que compunham a turma.

Nesse quadro, encontrava-me de frente *com* e abaixo *de* uma palmatória, quando entrei em contato, pela primeira vez, com essa invenção moderna chamada professor. E aprendi o seu primeiro significado através de operações, que hoje muitos relutariam em qualificar de didáticas, tais como: a repetição mecânica, o ficar de frente para a parede, o fazer exatamente do modo como foi ordenado, o ouvir calado e obedecer resignadamente e o ajoelhar no milho. Nesse contexto, somente se podia duvidar secretamente: publicamente, o comportamento era conforme o “consenso mudo” de que o professor sabia o que estava fazendo e de que todas essas operações eram para o meu próprio bem.

Nessas circunstâncias, fui introduzido na, digamos, cultura escolar: na escola entendida como a instituição inventada para educar as crianças conforme a moral vigente. Ainda hoje, como escrevi em outro lugar, “de vez em quando me vem à memória olfativa o cheiro da ‘borracha’, e à memória visual a imagem da folha do caderno furada... (Santos, 2001, p.18)”. Entretanto, naquele momento, eu não tinha condições de problematizar sequer sobre o ser professor, e menos ainda sobre a sua “formação”. Talvez, em alguma medida, valha aqui o ditado popular de que “a primeira impressão é a que fica”.

Em 1976, arrastada pela correnteza do êxodo rural que se acentuava no Brasil de então, a minha família mudou-se para a zona urbana do município, onde continuei os estudos na escola pública, sob os auspícios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71<sup>5</sup>. Marcado como eu havia sido, não me foi difícil ser um “bom aluno”, nos termos da época: obediente, aplicado, disciplinado, bom de memória, apesar de uma ou outra traquinagem.

---

<sup>5</sup> Esta Lei, entre outras coisas, instituiu o princípio da terminalidade ao nível do então 2º grau, isso é, determinava que os concluintes de determinados cursos, desse nível de ensino, fossem considerados aptos a ingressarem no mercado de trabalho; e, numa lista de mais de 50 cursos figurava o chamado Magistério de 2º grau.

Ao terminar o então primeiro grau, eu quis trocar de lado: ser professor tornou-se um sonho, apesar de não saber se ele foi motivado por eu querer descontinuar as palmatórias ou se foi por eu querer afrontar os meus ex-professores, fazendo tudo ao contrário do que fizeram comigo. Porém, o que interessa é que depois de “formado”, “pronto”, “habilitado” – por ter concluído o então 2º grau, Magistério – eu me senti incompetente para ministrar aulas para as crianças: estava convencido de que o ensino tinha que ser “mais humano” do que aquele que eu havia experimentado, porém não sabia como fazê-lo. Hoje, a minha opinião é a de que naquele momento as questões do ser professor e da sua formação se me apresentaram mais como, digamos, problemas existenciais, do que propriamente como questões a serem estudadas ou equacionadas academicamente.

Nessas circunstâncias, divisei o curso universitário – a Licenciatura Plena em Pedagogia – como a oportunidade de aperfeiçoar a minha formação: a minha esperança era a de que finalmente eu adquiriria as habilidades e os conhecimentos justos e necessários para um exercício “perfeito” do magistério. É claro que ninguém precisa duvidar de que essa esperança não se realizou, ao menos, não se realizou plenamente, do modo como era cultivada. Porém, este meu “viés iluminista” não se esgotou aí: ao contrário, penso que se acentuou a partir daí, até mesmo incorporando outros elementos e ganhando outros contornos.

A esta altura do meu texto, uma ressalva se impõe: a de que a Escola, incluindo-se aí a Universidade, não foi feita apenas de angústia e de sofrimento, assim como, também, não foi o único lugar de “aprendizagem”. Frequentei, pelo menos, mais um local educativo: se for verdade que o trabalho educa, estou nessa “escola” desde os seis anos de idade. Além disso, desde o início da década de 1980, vi-me envolvido com os chamados movimentos sociais, especialmente com aqueles ligados à Igreja católica, tais como Comunidade Eclesial de Base, Pastoral da Juventude e o Movimento pelos Direitos Humanos. Já na segunda metade dessa década, na universidade – que retomava com força os preceitos e as práticas da chamada democracia e da pluralidade de idéias – participei intensamente dos movimentos sindical e político-partidário. É claro que nessa trajetória a minha

vivência foi balizada, primeiro pelos princípios morais cristãos e depois – também e mais intensamente – pela perspectiva crítica de cunho marxista.

Ao concluir a graduação em Pedagogia, quase nada restava da fé, muito pouco dos princípios cristãos e a perspectiva crítica empalidecia. Porém, como que saída das cinzas, a vontade de melhorar o mundo, a sociedade e a educação se mostrava mais forte do que nunca. Apesar de, nessa época, eu considerar-me um sujeito crítico e consciente, já desconfiava de que a chamada perspectiva histórico-crítica, fundamentada na dialética, “codifica a luta, a guerra e os enfrentamentos dentro de uma lógica, ou pretensa lógica, da contradição” (Foucault, 1999c, p.69): a vizinhança das respostas, que essa perspectiva me proporcionava, me parecia cada vez mais povoada de outras possibilidades que se insinuavam tais quais sombras projetadas na parede ao fundo da caverna.

Foi um pouco com esse “espírito” que o *Projeto de Formação em Rede, em Serviço e Continuado: Licenciaturas Plenas Parceladas*, da Universidade do Estado de Mato Grosso, apareceu na minha trajetória profissional como “um lugar privilegiado para o exercício do meu magistério, para o meu corpo produzir” (Santos, 2000, p.12).

Nesse trajeto – do início da minha vida escolar até o exercício do magistério nas *Licenciaturas Parceladas* – a questão do professor e da sua formação flui, mas não como um tema de estudo, predominantemente. Apesar disso, esses acontecimentos e seus efeitos são importantes para mostrar a constituição do meu tema de estudo, do modo como a estou descrevendo. Nenhum dos elementos dessa minha trajetória pode, isoladamente, ser considerado a origem primeira do meu tema de investigação; e, por outro lado, não me parece possível afirmar que todos em conjunto formariam o que se poderia chamar de “a grande origem”. O fato é que, pelos deslocamentos próprios da história da minha vida, fui distanciando-me de cada um desses acontecimentos e diferenciando-me de mim próprio.

Nessa perspectiva, vindo dessas muitas origens e indo para outras tantas direções, a formação do professor torna-se meu “objeto” de estudo. A partir daí, outros deslocamentos, certamente, completarão a trajetória que estou descrevendo. Entre esses deslocamentos, dois, principalmente, serão abordados na seção seguinte:



um que se refere à mudança de *status* das *Licenciaturas Parceladas* – de lugar de exercício profissional para “objeto” de estudo; e outro que se refere à modificação operada no modo de olhar para esses cursos – de uma perspectiva crítica, com forte acento iluminista, para uma perspectiva pós-estruturalista.

## 1.2 – Indo para outras direções<sup>6</sup>

“Aportei” no Mestrado, trazendo na bagagem muitas certezas forjadas no exercício profissional de cinco anos nas *Licenciaturas Parceladas*: eu estava convicto de que sabia, por exemplo, o que era ser professor, qual o melhor referencial teórico para a sua formação e também qual a melhor maneira de formá-lo.

Logo percebi que as certezas constituíam justamente o maior obstáculo a vencer, ao menos desde a perspectiva pós-estruturalista de pensamento que adotei como uma alternativa à perspectiva crítica. Mas, também, logo entendi que se livrar das certezas é muito diferente de percebê-las. Digo isso, porque de certa maneira eu estava escapando da “caldeira” da perspectiva crítica, mas caindo na “brasa” do sujeito capaz de alavancar o progresso.

Nessas circunstâncias, iniciei o Mestrado, pensando em fazer uma “revolução”. Ou melhor, como já escrevi em outro momento e lugar:

durante a minha formação universitária, “cultivei” uma vontade enorme de fazer uma contribuição significativa para o campo da educação: algo como uma nova teoria, ou pelo menos as bases para uma nova pedagogia – esse era, hoje penso assim, o meu “telos marxista”. Mas, [já no Mestrado,] ao entrar em contato com o pensamento de Foucault, com as suas possibilidades analíticas, comecei a desconfiar que isso que eu desejava não era tão urgente, tão indispensável... Quanto mais eu estudava e compreendia Foucault, Nietzsche, Deleuze, menos tangível eu via aquele telos, e mais possibilidades se descortinavam à minha frente, mais humildes, mais exequíveis, mais úteis – talvez... (Santos, 2001, p.47)

---

<sup>6</sup> A argumentação que desenvolvo nesta seção baseia-se, principalmente, na Dissertação “Licenciaturas e Biopoder: uma perspectiva de análise”, que apresentei à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em 2001, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Por mais uma dessas “guinadas da vida”, iniciei o Mestrado querendo produzir uma nova teoria –melhor que outras, diga-se de passagem– e terminei realizando um estudo sobre a licenciatura justamente em uma perspectiva que abdica da busca pela verdade última ou pela verdade mais verdadeira que outras, contentando-se em “dar ‘peças’ ou ‘bocados’, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam um silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas”, conforme escreveu Ewald (2000, p.26), ao comentar o *Vigiar e Punir* de Michel Foucault.

Nesse deslocamento, embora tendo no horizonte das minhas preocupações a licenciatura em geral, tomei como objeto de estudo um programa de licenciaturas específico localizado e datado. Sobre esses cursos<sup>7</sup>, perguntei-me, em termos bastante gerais, não o que eles são, mas como se tornaram possíveis, como funcionam e como se ativam as relações de poder no seu, digamos, interior. Conectadas com essas questões gerais, mais adiante serão abordadas e discutidas algumas questões mais específicas.

Para abordar dessa maneira as *Licenciaturas Parceladas*, utilizei principalmente as noções de poder –incluindo-se aí o poder disciplinar e o biopoder– e de dispositivo, de Michel Foucault. Essas ferramentas permitiram-me olhar para esses cursos enquanto um dispositivo de subjetivação e governo. No sentido aqui empregado, o governo não se refere, apenas e simplesmente, a um conjunto de ações unidirecionais que partiriam de algum centro irradiador e atingiriam a todos e cada um dos indivíduos, dirigindo-os em sua passividade e aceitação. Diferente disso, governar as pessoas “é sempre um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito entre técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o eu é construído e modificado por si próprio” (Foucault, 1993, p.207). Em resumo, governar pode ser um pouco mais difícil do que se possa pensar comumente: não basta que uns mandem e outros obedeçam; é

---

<sup>7</sup> Através do Projeto de *Licenciaturas Parceladas*, a UNEMAT oferece os seguintes cursos de licenciatura plena: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, com habilitação para as séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental.

necessário, concomitantemente, que estes últimos queiram ser governados, ou que sejam levados a desejá-lo.

Seguindo esse raciocínio, a minha suposição foi a de que a Licenciatura, focada em seus modos de organização e de funcionamento, pode ser compreendida como um nexos eficaz entre essas duas grandes formações: ela tende a compatibilizar a relação entre as aspirações políticas amplas e os desejos individuais. Então, a Licenciatura, ao menos no caso que analisei, torna-se um lugar, instituído sob a forma de mecanismos e estratégias de ação, onde se conectam formas de saber, tecnologias de poder e modos de constituição do eu. Assim, ela seria parte da regulação da conduta, funcionando como uma ligação entre as relações de poder que atravessam os indivíduos e o modo como cada um se relaciona consigo próprio.

Como já referi antes, a minha abordagem incide sobre um Programa específico de Licenciaturas. Esses cursos diferenciam-se da chamada “Licenciatura Clássica” pela sua organização administrativa e didático-pedagógica; e caracterizam-se, entre outros aspectos: a) pelo suporte teórico da concepção construtivista de produção do conhecimento; b) por uma estrutura curricular flexível; c) por uma organização curricular diferenciada; d) por um processo educativo/pedagógico peculiar e por adotar uma avaliação definida como diagnóstica, processual, dialógica e descritiva; e) por uma estrutura administrativa bastante “enxuta”; e, ainda caracterizam-se f) por adotar a parceria como forma privilegiada de viabilização financeira do Programa.

Com todas essas características diferenciais, esses cursos suscitaram-me as seguintes questões: como foi possível a formulação e a implantação desses cursos, com tais características? A que urgência estratégica esses cursos atenderiam? Como e com quais discursos se articulariam as *Licenciaturas Parceladas*?

Para formular uma resposta a essas questões, recorri ao ferramental foucaultiano e detectei três saberes-poderes que se conectaram para tornar possível a emergência desses cursos: a) os saberes estatísticos relativos ao Estado de Mato Grosso, especialmente sobre os aspectos populacionais, econômicos e educacionais; tais saberes são indispensáveis para se pensar um projeto como o das *Licenciaturas*

*Parceladas*, que seja – com certa margem de segurança – viável sob os pontos de vista político e econômico; b) a concepção construtivista da produção do conhecimento, que é a assim chamada base teórica das *Licenciaturas Parceladas*; e, ainda um terceiro saber-poder seria, c) o discurso, atualmente muito em voga, da *formação continuada*.

Esses três saberes-poderes, principalmente, estiveram implicados nas condições que tornaram possível o surgimento das *Licenciaturas Parceladas*, fornecendo verdades sobre a população (Estatística), sobre o conhecimento (concepção construtivista) e sobre a formação de professores (*formação continuada*).

Cada um desses elementos tem a sua forma, a sua importância e o seu discurso próprios, enfim o seu “estilo” próprio. Mas todos podem ser conectados por fios comuns, a saber: a vontade de produzir verdades e a implicação nas relações de poder sobre a vida, seja sobre a vida da população, seja sobre a do indivíduo tomado separadamente.

Nessa perspectiva, os saberes estatísticos possibilitam que a população se torne mensurável, calculável, pensável em uma racionalidade governamental, oferecendo os instrumentos necessários para se elaborar estratégias e mecanismos de ação para intervenção nos fenômenos próprios da população; a concepção construtivista da produção de conhecimento, baseada em saberes “científicos” – portanto, legítimos – sobre o que é o conhecimento e sobre como se dá sua produção, determina em grande parte o currículo, o caminho a ser percorrido pelos cursistas/professores; e o discurso da *formação continuada* – sendo um discurso pretensamente verdadeiro sobre a formação – expressa uma racionalidade que almeja ser assumida e praticada, deixando antever o “ideal” de professor a ser formado. Entretanto, por entre esses elementos, ou por baixo deles, passam vontades de verdade, relações de poder e modos de relação consigo próprio sob a forma de um discurso, que enuncia a necessidade de (re)formar os professores da Rede Pública de Ensino do Estado de Mato Grosso.

Esse objetivo estratégico se transforma, no âmbito dos modos de organização e de funcionamento das *Licenciaturas Parceladas*, no *dispositivo de potencialização*, isto é, na ativação e rearticulação constantes de um conjunto de formas de saber, de relações

de poder e de tecnologias do eu, por mecanismos e estratégias de ação que têm a finalidade imanente de aumentar a potência do magistério<sup>8</sup>.

Conforme venho argumentando desde o início desta seção, problematizar as *Licenciaturas Parceladas* permitiu-me concluir, ao menos provisoriamente, que é pela constituição desse dispositivo que esses cursos materializam uma espécie de *locus* de estruturação das possibilidades de ação de cada um e de todos os cursistas/professores, de uma efetiva regulação de suas condutas. E permitiu-me sintetizar que esse dispositivo constitui, também, a ação de governar e interfere nas possibilidades da vida de uma população educacional específica: a população dos professores mato-grossenses objetivados como “leigos”.

Hoje, algum tempo depois de concluído esse estudo, afirmo com Bujes (2002, p.230), que “não tenho dúvidas de que as análises pós-modernas e pós-estruturalistas têm muito a contribuir, também, nas discussões sobre propostas pedagógicas de âmbito institucional”. Afinal, naquele estudo a minha discussão se deu sobre uma proposta pedagógica, perguntando-me sobre as condições que a tornaram possível, sobre o seu funcionamento, sobre as suas relações com o governo. Entretanto, questiono agora o conjunto mais amplo das práticas de formação, o regime de verdade da *formação continuada* de que essa proposta pedagógica é, também, parte constitutiva.

Permaneço no registro da perspectiva pós-estruturalista de pensamento, porém opera-se uma descontinuidade nas minhas preocupações analíticas. Com essa descontinuidade quero dizer que algumas coisas ficam para trás enquanto outras continuam, mas se transformam de alguma maneira. Ficou para trás, por exemplo, a preocupação em analisar um projeto pedagógico específico, mais próxima da minha experiência profissional; mas, o que era visto como uma das condições que tornara possível a emergência desse projeto, o discurso da *formação continuada*, deslocou-se para o centro do palco, e passou a ser visto, numa outra dimensão, como um sinal

---

<sup>8</sup> Formulei esta definição de *dispositivo de potencialização* — a partir da definição que se encontra na minha Dissertação de Mestrado —, ao elaborar o artigo intitulado *Licenciatura & Governo*, que apresentei no 1º Seminário de Pesquisa — Políticas da Subjetividade e Práticas de Diferença em Educação, realizado na Universidade Federal de Pelotas, em março de 2003.

das transformações das práticas de formação de professores. Porém, esclareço que estou considerando o discurso, aqui, não tanto como fato lingüístico, mas principalmente como “jogos estratégicos, de ação e reação, de pergunta e resposta, de dominação e esquivia, como também de luta” (Foucault, 1999b, p.9). Portanto, estou tomando o discurso da *formação continuada* como constitutivo, também, das lutas em torno –e pela imposição– da verdade nesse campo específico da formação de professores.

Continuo situando o meu olhar na perspectiva pós-estruturalista de pensamento, porém, operando com mais algumas ferramentas, além das noções de poder e de dispositivo de Michel Foucault. E, além disso, o conceito de dispositivo de potencialização, que referi acima, foi incorporado ao meu modo de ver e pensar a formação de professores; porém, de agora em diante talvez ele funcione apenas como um “coadjuvante” nas operações analíticas a que me proponho realizar.

Mais uma vez percebo-me diferente de mim próprio. As minhas questões, agora, são de outra ordem: da ordem da problematização da própria formação de professores. Nesse âmbito, em termos gerais, esforço-me para questionar, entre outras coisas, a crise do Projeto Moderno de Escola, as transformações ocorridas nas relações de poder, efetivadas com a instalação das tecnologias do biopoder e, também, as mutações nos modos de perceber, significar e usar o espaço e o tempo modernos.

A partir desses questionamentos, entendo que é possível analisar, minimamente e num âmbito bastante específico, as transformações que ocorreram – e continuam ocorrendo– na formação de professores e concorrendo para a *emergência da formação continuada*, no Brasil, “em articulação com a (assim chamada) crise da Modernidade, em que a ênfase parece estar se deslocando da disciplinaridade para o controle” (Veiga-Neto, 2003a, p.93).

Então, já encaminhando para o final deste capítulo, considero encerrada essa descrição da emergência do meu tema de investigação, e vou um pouco mais adiante para expor alguns dos vários motivos pelos quais optei pela expressão *formação*

*continuada*, em detrimento, por exemplo, de *formação contínua* ou *permanente*, para nomear esse meu tema.

Um primeiro motivo refere-se à proliferação discursiva dessa expressão: basta uma simples incursão na *Internet*, com qualquer ferramenta de busca, para se perceber que a *formação continuada* está disseminada, se não em todos, pelo menos na maioria dos campos de atividade e áreas do conhecimento. Isto sugere que pode estar havendo um processo de naturalização da *formação continuada*, uma adesão desenfreada a essa formação, como se ela fosse uma necessidade incontornável, como se representasse uma saída milagrosa para a maioria dos problemas da educação escolar. Nessa proliferação pode-se entrever, também, que a *formação continuada* parece representar um produto fácil de vender e de alta rentabilidade.

Um segundo motivo, porém não menos importante, é de caráter semântico: o termo *continuada*, dentre os que têm circulado nos discursos sobre a formação de professores, pareceu-me mais pertinente em relação aos questionamentos, à problematização e à análise a que me propus. O verbete *continuado*, segundo o dicionário Aurélio, significa algo – neste caso, a formação – “que *dura* sem interrupção” (Ferreira, 1999, p.541, grifo meu); portanto, seria um adjetivo ou uma característica que se refere, diretamente, à *duração* da formação, e penso que essa duração se dá ou se daria no tempo e no espaço. Portanto, trago para discussão não o que seria uma suposta característica intrínseca às práticas de formação – que neste caso poderia ser expressa por *contínua* ou *permanente* – mas questiono, sim, as transformações que parecem estar ocorrendo ou sendo impostas à duração da formação. Então, problematizo e analiso essas transformações, entendendo que elas são traduzidas mais adequadamente pela expressão *formação continuada*.

Em suma: é nessas trajetórias que vêm de múltiplos pontos de partida e seguem para outras tantas direções – talvez, nessas múltiplas *alforrias* – que elegi e constituí esse meu tema de investigação; é na primeira pessoa, e somente na primeira pessoa, que posso, honestamente, mostrar como surgiu esse tema. Que me desculpem certas posturas acadêmicas e/ou epistemológicas, mas a minha vida – que é tão pouco de meu domínio – é o primeiro móvel do meu pensamento – que é

muito pouco de minha posse: se, hoje, é a vida que se torna o alvo preferido das relações de poder, é a própria vida que deve ser empunhada como uma potente arma contra essas relações que nos atravessam, nos moldam e nos modulam, utilizando-se, inclusive, das nossas próprias reações. Penso que é exercendo a *vontade de viver* – não apenas a vida que nos é oferecida – e a *vontade de saber* – não apenas aquilo que nos é dado – que se pode exercer uma *rebeldia* que valha à pena; e talvez o pensar – e pensar é, já, produzir a *diferença* – seja uma estratégia por excelência, para viver e saber, nestes tempos em que a incerteza avança sem trégua.



## Capítulo 2 Elegendo Coordenadas

*Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.*

*(Foucault, 1984, p.13)*

O filósofo francês invocou essa autocrítica para justificar, de certa maneira, as modificações que ele introduzira no projeto da sua *História da Sexualidade*, do primeiro para o segundo volumes. Nessas modificações, ele substituiu “uma história dos sistemas de moral, feita a partir das interdições, por uma história das problematizações éticas a partir das práticas de si” (Foucault, 1984, p.16). Essa atitude de examinar constantemente o próprio olhar e o próprio pensamento bem que poderia ser incorporada ao *ethos* de todo e qualquer investigador: ao menos para mim, o exercício dessa autocrítica tem sido de importância vital. De outra maneira, eu não poderia olhar para a *formação continuada* do modo como venho fazendo e nem, tampouco, problematizá-la a partir das transformações que penso que ocorreram — e estão ocorrendo — no jeito moderno de pensar a escola, o espaço, o tempo e, também, no exercício do poder.

Início este capítulo salientando esse exercício da autocrítica, principalmente, para evidenciar o quão provisórios são os contornos do questionamento que vou delinear a partir daqui.

### 2.1 - Diferençando

Vou traçar esses contornos, sob a dupla marca da autocrítica e da provisoriedade, a partir da rápida exemplificação de alguns outros modos como esse tema vem sendo abordado, em algumas pesquisas bastante recentes. Em contraste com esses exemplos vou, em seguida, apresentar o modo como venho pensando a *formação continuada*. Com esse *contraste* quero dizer que não vou, aqui, contrapor ou

combater essas abordagens: trago-as apenas e tão somente para diferenciar o meu próprio modo de abordar, discutir e problematizar o meu tema de investigação.

Um desses modos de abordar a formação continuada aparece em um estudo de Diniz (2000), intitulado *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*. No primeiro capítulo dessa obra, o autor, apoiado num criterioso levantamento bibliográfico e documental, mapeia e analisa o que considera as principais discussões acadêmicas sobre a formação docente no Brasil, ocorridas entre 1980 e 1995. Nessa análise, são apresentados e discutidos, de acordo com uma seqüência temporal, os temas mais importantes sobre a formação de professores, que ocorreram nesse período, na opinião do autor. Nessa seqüência evolutiva, a *formação continuada* aparece, ligada à questão do professor pesquisador, como o último tema importante levantado e discutido pelo autor. Essa análise culmina com uma conclusão sintética sobre as mudanças ocorridas nas concepções de formação de professores no período de 1970 a 1990. Nas palavras do autor, essas concepções seriam as seguintes: “do treinamento do *técnico em educação*, na década de 70, observa-se a ênfase na formação do *educador* na primeira metade dos anos 80 e, nos 90, um redirecionamento para a formação do *professor pesquisador*” (Diniz, 2000, p.51, grifo do autor).

Nessa abordagem, o que é importante para a minha argumentação é o fato de o autor recorrer a um intenso jogo de *oposições* e *superações* para estabelecer a ligação entre os vários temas que aponta e chegar, logicamente, à sua conclusão.

Um outro exemplo de abordagem da *formação continuada* se configura no livro de Silva (2001), cujo título é *A Formação do Professor Centrada na Escola: uma introdução*. Nessa obra, partindo da convicção de que a *melhor formação continuada* é aquela que acontece no cotidiano da escola, o autor faz um interessante relato da experiência dos ginásios vocacionais do Estado de São Paulo para sustentar a tese de que “muitas das propostas relacionadas à *formação continuada* de professores, apresentadas hoje, por alguns autores, como inovadoras e avançadas tiveram sua concretização no Brasil, na década de 60” (Silva, 2001, p.14).

Até mesmo por se tratar de um relato minucioso, bem estruturado e argumentado, chamou-me a atenção nessa abordagem o fato de o autor eleger uma

expressão ou um conceito bastante atual —*formação continuada*— para argumentar e comprovar a sua existência no passado.

Mais uma vez enfatizo que não mencionei esses estudos para submetê-los a uma crítica exaustiva ou para desqualificá-los. Até onde pude perceber, trata-se de estudos coerentes em relação às perspectivas em que se inserem e que merecem crédito e respeito. Porém, vou fazer alguns comentários sobre as abordagens contidas nesses estudos, para mostrar minimamente porque os meus modos de problematizar, analisar e, conseqüentemente, de argumentar se diferenciam e se afastam delas.

Essas duas formas de abordar ressaltadas acima — uma que caracterizei pelo jogo das oposições e superações e outra pela operação de colocar o presente no passado— vistas de perto, parecem muito diferentes entre si: enquanto uma interpreta os fatos enquadrando-os em uma estrutura lógica pré-construída, a outra interpreta os fatos fazendo-os coincidirem com a extensão de um conceito tomado *a posteriori*. Porém, se aumentarmos a distância, se as olharmos desde um ponto de vista mais geral, veremos que elas têm mais em comum do que possam aparentar.

Em termos bastante gerais, não me parece muito difícil perceber que essas abordagens podem ser ligadas a pressupostos comuns. Alguns desses pressupostos poderiam, por exemplo, ser os constitutivos de certa perspectiva histórica; uma perspectiva que concebe o tempo como um *continuum*, desde sempre dado, onde ocorreriam os fatos. Nessa perspectiva, tanto faz que o tempo seja descrito como uma linha ou como uma espiral, sempre se poderia percorrê-lo, colocar o presente no passado, reorganizar os fatos, mudar os significados, pois o tempo estaria sempre aí à espera da ação do historiador. Em suma: nessa perspectiva histórica, o tempo e o espaço são tomados como *a priori*, e sequer se aventa a possibilidade de que ambos sejam pensados cultural e historicamente.

Sobre esse tempo cronológico —entendido como apriorístico e visto como “natural” — aquelas abordagens tomam a *formação continuada* como o objeto de investigação, *originado* em algum momento histórico e desenvolvido ou transformado a partir de então. Neste modo de ver —o objeto da investigação e o objeto histórico— tornam-se sobremaneira importantes a *periodização* e a demarcação da *origem*. Não

estou afirmando ou insinuando que a origem e a periodização não tenham nenhuma importância, o que estou sugerindo é que não raras vezes a preocupação com elas acaba determinando, quase que exclusivamente, o próprio objeto a ser investigado. Nesses casos, tornam-se importantes – a meu ver, em demasia – questões como: o que significou *mesmo a* formação de professores na década de 70, no Brasil? Ou, então: quando foi *mesmo* que se iniciou *a formação continuada*, no Brasil?

Enroscada com essa perspectiva histórica, pode-se perceber uma vontade de verdade, isto é, uma vontade de que aquilo que se afirma ou que se nega seja entendido como verdade inequívoca e aceito como verdade inquestionável. Essa vontade denota, principalmente, uma implicação dessas abordagens, que estou comentando, na disputa pela validação do que seria a “verdade verdadeiramente verdadeira” sobre o professor e a sua formação. Dentre outros aspectos, nessa disputa aparece como a “moeda forte” o estabelecimento dos “melhores sentidos”, a partir do esmero na definição mais exata do conceito. Não estou com isso dizendo que não deve haver rigor, pelo contrário, o rigor é sempre bem vindo em qualquer investigação; o que estou afirmando é que a ênfase recai no significado do conceito, inclusive, chegando a sinalizar para uma crença no que seria uma capacidade representativa da palavra.

Em que pesem a generalidade e a precariedade desses comentários<sup>9</sup>, diferente das abordagens inscritas nos estudos que exemplifiquei acima e distanciando-me dessa perspectiva histórica e desses pressupostos, não pretendo estabelecer *a melhor* verdade sobre *a formação continuada*, não pretendo fazer *a história* exaustiva da *formação continuada* no Brasil e também não pretendo estabelecer *a origem* desse suposto objeto chamado *formação continuada*. Ainda assim, penso que o estudo que realizei apresenta características históricas, apesar de essas características estarem inseridas em uma maneira bastante específica de pensar e escrever a história.

---

<sup>9</sup> Vê-se logo que não sou um Historiador da Educação “profissional”. Mas, também, não entendo que pensar a História da Educação seja atividade privativa desse profissional, assim como, também, não creio que as supostas fronteiras dos campos disciplinares vão continuar sendo vistas como intactas pela maioria dos pesquisadores, por muito mais tempo.

## 2.2 - Marcando posições

A abordagem constituinte deste meu estudo caracteriza-se por ser menos pretensiosa nos propósitos e bem mais humilde nos resultados: não busco a afirmação da verdade definitiva, mas percorro algumas verdades para ver como se estabeleceram; não pressuponho o tempo cronológico naturalizado, mas suponho sim o tempo, e também o espaço, enquanto construção cultural em permanente ressignificação; não percorro os períodos fechados, já nomeados e, portanto, classificados, mas faço o recuo temporal necessário para colocar-me antes da emergência; e, por fim, não tomo a *formação continuada* como um objeto dado, mas indago-me sobre algumas das práticas que a tornaram possível.

Coerentemente com essa despretensão, realizo um estudo histórico, de características arqueológicas e genealógicas, da *formação continuada*. Com esse estudo, os meus objetivos, em termos gerais, são: a) verificar se a *alforria* –entendida e utilizada pelos movimentos que nela se materializam– serve para analisar as problematizações da formação de professores que, suponho, ocorreram em discursos constitutivos da política educacional brasileira, especialmente em relação ao espaço-tempo, que concorreram para a emergência, no Brasil, do conjunto de práticas que se tem denominado *formação continuada*; b) identificar e descrever alguns discursos constitutivos da política educacional brasileira, ao longo do século XX, especialmente aqueles que problematizam o espaço e tempo da/na formação de professores; e, c) analisar essas problematizações, “cartografando” os modos de pensar o espaço-tempo que elas instituem.

As características da abordagem do meu estudo advêm, principalmente, do fato de que me inspiro, principalmente, na arqueologia e na genealogia de Michel Foucault, para edificar a minha própria maneira de investigar. Sobre essa inspiração, cabe aqui um esclarecimento necessário para evitar, ao menos por enquanto, a longa discussão técnica a respeito do método, que vem se desenvolvendo no campo dos Estudos Foucaultianos<sup>10</sup>. Ao afirmar que este meu estudo reúne procedimentos

---

<sup>10</sup> Para uma apresentação detalhada dessa discussão, sugiro Veiga-Neto (1996a), especialmente o Capítulo 7, *Uma Questão de Metodologia?*.

arqueológicos e genealógicos, não quero dizer que simplesmente faço a junção do que seria o método arqueológico com o que seria o método genealógico para formar o que seria, então, um terceiro método denominado arqueogenealógico.

Por um lado, sem entrar propriamente na polêmica sobre o método, estou assumindo, conforme Veiga-Neto (1996a), que na perspectiva de Michel Foucault

o método não é o caminho seguro [...], até porque nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais: não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é feito ao caminhar (p.184).

Ao se afastar da noção de método como o caminho seguro, Foucault “nos alarga os conceitos de teoria e método enquanto instrumento ou conjunto de ferramentas que nos permita orientar nosso conhecimento e nossa investigação” (Veiga-Neto, 1996a, p.183). Nesse caso, entendo que as ferramentas podem ser combinadas e, se for o caso, forjadas e reformadas no processo da investigação.

E, por outro lado, estou assumindo a distinção que Morey (1990) faz entre a arqueologia e a genealogia foucaultianas. Este autor argumenta que

a arqueologia pretende alcançar um certo modo de descrição (livre de toda “sujeição antropológica”) dos regimes de saber em domínios determinados e segundo um corte histórico relativamente breve; e que a genealogia tenta, recorrendo à noção de “relações de poder”, explicar o que a arqueologia deveria contentar-se em descrever. Isto é, por que tal regime de saber se desenvolve em tal direção e segundo tais alcances e não em outro dos possíveis (p.14-15, tradução minha).

Apesar dessa diferença, de grau e não de natureza, pode-se articular aspectos da arqueologia e da genealogia em uma mesma investigação, na medida em que “ambas põem em evidência as rupturas onde se pensava haver continuidades; ambas desconfiam dos discursos unitários, generalizantes e emblemáticos” (Veiga-Neto, 2003a, p.75). É considerando essa possibilidade que este meu estudo reúne procedimentos arqueológicos e genealógicos. Aliás, o próprio Foucault (1999a) afirmou, na sua conferência *A Ordem do Discurso*, que “as descrições críticas e as descrições genealógicas devem alternar-se, apoiar-se umas nas outras e se completarem” (p.69).

Seguindo a direção apontada nesse esclarecimento, é que realizo um estudo de inspiração foucaultiana. Esse estudo – com essa abordagem, e que se orienta pelos objetivos elencados anteriormente – supõe um modo de olhar, exige a escolha de determinadas ferramentas teóricas, além da explicitação da abordagem em seus aspectos metodológicos. Nesse sentido, para concluir a “eleição das coordenadas”, na seqüência vou apresentar o meu modo de olhar para as condições que tornaram possível a *formação continuada*. Ligada a esse modo de olhar vou discutir, também, a *história genealógica*, na perspectiva de Michel Foucault. Além disso, vou explicitar e justificar o uso que faço do conceito *alforria*.

Quando me pergunto pelas condições que tornaram possível a emergência da *formação continuada*, não estou procurando por um suposto encadeamento de causas e efeitos. Ao me perguntar por essas condições, estou visualizando uma *composição*<sup>11</sup> de diversos elementos, isto é, estou pensando, em termos bastante gerais, na intersecção formada pelas transformações ocorridas no projeto da Escola Moderna, nas relações de poder e nos modos de perceber, significar e usar o espaço e o tempo. É claro que não se tratam de elementos estáticos formando uma intersecção também estática. Ao contrário: é justamente pela transformação, mais ou menos simultânea, que esses elementos podem ser relacionados.

A escolha desses elementos deve-se, por um lado, ao próprio modo de olhar e, por outro lado, à relação de vizinhança que, a meu ver, pode ser estabelecida entre as transformações espaciotemporais, políticas e educacionais. Nesse sentido, visualizar aquela composição denota, ao mesmo tempo, duas coisas: a) um jeito de tomar a *formação continuada*, mirando as condições que a tornaram possível; b) uma maneira de pensar as relações entre os três grandes conjuntos de transformações que, suponho, estão implicados no estabelecimento daquelas condições, de modo que não haja prevalência de um sobre o outro. Assim, a composição significa, também, um jeito de olhar que se recusa a começar por uma das pontas, um jeito de olhar que se recusa a se deixar encantar pelo fascínio do suposto objeto histórico – no caso, a

---

<sup>11</sup> Este meu uso de *composição*, para designar um modo de olhar, inspira-se ao menos parcialmente no uso da noção de *configuração*, por Norbert Elias, em sua sociologia.

*formação continuada*— e que, ao contrário, insiste em agarrar pelo meio o conjunto das práticas que tornaram possível a emergência desse “objeto”.

Não me parece difícil perceber que esse modo de olhar articula-se coerentemente com a história genealógica, uma história que tem como uma de suas teses centrais a afirmação de que “*o que é feito*, o objeto, se explica pelo que foi o *fazer* em cada momento da história; enganamo-nos quando pensamos que o *fazer*, a prática, se explica a partir do que é feito” (Veyne, 1998, p.257, grifo do autor).

Nesse tipo de perspectiva histórica torna-se relevante o modo como se pergunta. A pergunta pelo *como funciona* considera, de certa maneira, a pergunta pelo *o que é*, mas coloca a ênfase nas relações. A pergunta pelo *o que é* coloca-me de frente com um objeto, com o sujeito, com uma totalidade que exige uma conceituação e uma definição do conceito. Isso é, perguntar pelo *o que é* faz sentido e é importante, mas assim que elaboro um conceito e o defino também limito consideravelmente a possibilidade de pensar; enquanto que perguntar pelo *como funciona* coloca-me numa caminhada sem fim, muito embora eu possa, de vez em quando, descansar, por alguns instantes, à sombra de uma árvore. Ou como disse Foucault (1979b): “o interessante não é ver que projeto está na base de tudo isto, mas em termos de estratégia, como as peças foram dispostas” (p.152). Ou, ainda, como disse Veyne (1998): “o método consiste, então, para Foucault, em compreender que as coisas não passam de objetivações de práticas determinadas, cujas determinações devem ser expostas à luz [...]” (p.254).

Em decorrência desse “método”, o genealogista não está preocupado em definir longos períodos de tempo para, então, dizer o que aconteceu exatamente nesses períodos. O foco da história de Foucault é outro: ele se preocupa, principalmente, com a problematização, ele quer fazer uma história mostrando como determinado tema foi percebido e problematizado em determinada época. Sendo esse o foco, a questão da periodização fica em segundo plano, ou seja, recua-se no tempo o quanto for necessário para mostrar como determinado tema foi problematizado e como esse tema se transforma no momento seguinte.



O foco da história genealógica incide sobre a problematização, entre outras coisas, porque Foucault está mais preocupado, justamente, em mostrar o caráter contingente e artificial da origem. Conforme Veiga-Neto (1996a, p.186), na história genealógica “trata-se de não partir dos pontos de apoio para explicar os acontecimentos mas partir, sim, dos acontecimentos para explicar como se inventaram esses pontos de apoio”. E, para mostrar essa contingência e essa fabricação, a história genealógica tem, necessariamente, que recuar antes dessa suposta origem e mostrar que ela não passou de uma verdade inventada e, de alguma maneira, naturalizada. Mais especificamente, a história genealógica deixa em carne viva essa origem ao recuar antes dela e mostrar que justamente ali, onde se fixou tal origem, há uma descontinuidade encoberta, isso é, há uma descontinuidade maquiada de causa/conseqüência. Ou, como diz Foucault (1999a), “é preciso aceitar introduzir a casualidade como categoria na produção dos acontecimentos” (p.59); é preciso lembrar que essa casualidade é expurgada discursivamente, no momento em que se “descobre” uma origem, um fato ou um objeto histórico, como a *formação continuada*, por exemplo.

Fazer uma história genealógica é, então, possível não apenas porque se um objeto histórico é inventado ele pode ser, logicamente, reinventado. Essa história é possível, também e mais incisivamente, porque ela releva o caráter discursivo que impregna tal invenção. E esse caráter discursivo diz respeito não apenas ao fato de essa invenção ser discursada, mas, também e principalmente, ao fato de os discursos serem eivados de uma *vontade de verdade* que, segundo Foucault (1999a), enquanto um sistema de exclusão, “não cessa de se reforçar, de se tornar mais profunda e incontornável” (p.19).

Desde que os discursos, assim entendidos, carregam consigo uma vontade de verdade e uma vontade de poder, “pode-se entender a genealogia como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente” (Veiga-Neto, 2003a, p.70). E, rebelar contra o presente, no caso deste meu estudo, significa mostrar o seu caráter de invenção, mostrar os artifícios pelos quais pensamos que o presente chegou a ser o que pensamos que é.

Ainda nesse sentido, no âmbito da política da verdade, fazer uma história genealógica significa, de certa maneira, “escrever” com a luz: dirigir os holofotes àqueles saberes que ficaram à sombra, que foram soterrados para que outros brilhassem sob a luz da verdade. O que se pretende com essa “insurreição dos saberes” (Foucault, 1979c, p.171) é provocar certa inflação de saberes, certo apagamento do contraste que faz com que certos saberes sejam vistos como mais importantes que outros. É claro que essa diminuição do contraste gera, em contrapartida, a suspeita sobre a naturalização dos saberes estabelecidos e a possibilidade de outras explicações, nem melhores nem piores, apenas diferentes.

A minha investigação situa-se nesse tipo de abordagem histórica, de características arqueológicas e genealógicas. Isso justifica, de certo modo, a minha pergunta por algumas das condições que possibilitaram a prática da *formação continuada*. E, também, essa situação atribui significado aos meus propósitos de escavar as camadas discursivas referentes ao espaço e ao tempo, na política educacional brasileira, e de analisar esses discursos inseridos no âmbito do Projeto da Escola Moderna e articulados com as relações de poder.

Ainda nessa abordagem, tenho utilizado a *alforria* para pensar as transformações espaciotemporais, políticas e educacionais modernas. Penso que esse meu uso da *alforria* é, guardadas as devidas proporções, semelhante ao uso que Foucault (1999c) faz da “guerra como princípio eventual de análise das relações de poder” (p.28, grifo meu). A semelhança está no fato de o filósofo utilizar não o sentido da guerra, mas de lançar mão da materialidade da guerra, com todos os seus elementos, mecanismos e operações.

Dessa mesma maneira, no conceito *alforria* não me interessa tanto o seu significado ou o significante ao qual ele remeteria, mas o que me interessa é o duplo movimento que se encerra na sua materialidade, enquanto liberdade concedida: por um lado, *alforria* descreve um movimento de cortar grilhões; por outro lado, e ao mesmo tempo, descreve o movimento de remeter aquele que recebe a liberdade a uma condição de permanência em órbita, de ficar girando em torno daquele que concedeu a liberdade.

É dessa maneira que tomo e utilizo esse conceito. Por um lado, uso esse conceito para estabelecer relações entre os três grandes conjuntos de transformações<sup>12</sup>, sem os quais penso que não seria possível falar em *formação continuada*. Com isso quero dizer que penso a *alforria*, em termos bastante gerais, como o elemento comum a esses conjuntos de transformações, embora se materialize diferentemente em cada um deles. Por outro lado, utilizo a *alforria* como princípio de análise de algumas das transformações que ocorreram na política educacional brasileira, no século XX, referentes aos modos de perceber, significar e usar o espaço e o tempo.

Justifico o uso da *alforria* desde um ponto de vista teórico bastante amplo. Estou valendo-me desse conceito, também, porque ele demarca uma área de aproximação entre a abordagem genealógica de Foucault e a maneira bastante particular de entender e usar os conceitos de Gilles Deleuze e Félix Guatari<sup>13</sup>. Essa aproximação pode ser expressa pelo uso de um conceito, no caso *alforria*, para pensar uma prática ou um conjunto de práticas, no caso a *formação continuada*. Afinal, “o conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar” (Gallo, 2003, p.51).

Essa aproximação é possível, também, porque Foucault (1999a) nos ensina que, se quisermos analisar os discursos “em suas condições, seu jogo e seus efeitos” (p.51), é necessário “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (p.51). E, por outro lado, no excelente comentário de Gallo (2003), sobre o conceito no pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guatari,

não nos importa se compreendemos ou não um determinado conceito; importa que ele seja ou não operativo para o nosso pensamento; importa que ele nos faça pensar, em lugar de paralisar o pensamento. Importa que

---

<sup>12</sup> Refiro-me, aqui, às transformações ocorridas no Projeto da Escola Moderna, nos modos de significar e usar o espaço e o tempo e nas relações de poder. Discutirei essas transformações, com outros detalhes, nos capítulos 4 e 5.

<sup>13</sup> Sobre a amizade filosófica entre Foucault e Deleuze, sugiro a leitura do artigo Cardoso Júnior (2002), intitulado *Foucault e Deleuze em co-participação no plano conceitual*. Embora enfoque os processos de subjetivação, a partir da pergunta “o que estamos fazendo de nós mesmos?”, esse texto abre várias possibilidades de aproximação entre os dois filósofos franceses.

tenhamos afinidade com um certo conceito, afinidade que se produz pelo fato de ele agenciar em nós mesmos certas possibilidades (p.58).

Se, por um lado, Foucault nos adverte para nos libertarmos da maneira idealista de conceber o conceito, por outro lado, Deleuze e Guatari definem e operam com o conceito já destituído da perspectiva idealista<sup>14</sup>. Assim, parece-me, configura-se uma intersecção justa e viável. Entendo que a *alforria* expressa essa intersecção, também, porque ela materializa uma transformação nas condições; materializa um duplo movimento articulado de negação e afirmação que pode ser usado para descrever a descontinuidade dos discursos, o movimento de “rarefação e afirmação, rarefação, enfim da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante” (Foucault, 1999a, p.70).

Penso que o uso de um conceito como operador do pensamento, pode funcionar como uma arma potente, num mundo em que se acirra cada vez mais a luta em torno da verdade e em que os saberes estão ligados inextricavelmente às relações de poder. Assim, usei o conceito *alforria* como uma ferramenta para questionar, pensar e problematizar o modo como o espaço e o tempo vêm sendo pensados e usados na política educacional brasileira, em especial no que se refere à formação do professor. Se eu pudesse utilizar uma metáfora para definir esse meu uso da *alforria*, eu diria que uso esse conceito um pouco ao modo como se usam coquetéis *molotov*: uso-o, não para produzir ou descobrir supostos sentidos ocultos, mas para incendiar modelos explicativos, cujas fachadas imponentes não se cansam de se mostrar.

Tanto para analisar os discursos quanto para compor o *corpus*, parti de uma leitura que é “feita pela exterioridade dos textos, sem entrar propriamente na lógica interna dos enunciados, mas procurando estabelecer as relações entre esses enunciados e aquilo que eles descrevem” (Veiga-Neto, 1996a, p.185). É a partir de uma leitura desse tipo que se pode, por exemplo, afirmar que o cronograma de determinado curso enuncia uma distribuição de corpos e atividades, isto é, institui onde e quando devem estar as pessoas envolvidas no curso e o que devem fazer. É a

---

<sup>14</sup> Com o termo *idealista*, refiro ao fato de esses filósofos darem às costas para a definição filosófica clássica de conceito, segundo Lallande (1999), enquanto uma idéia abstrata e geral.

relação entre os enunciados que pretendi estabelecer e descrever e não a relação entre os possíveis sentidos dos textos, pois o discurso é o “conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação” (Foucault, 2002, p.124). Nesse sentido, então, procedi à leitura dos textos para ver como se distribuíram os enunciados do discurso político sobre o espaço e tempo da/na formação de professores.

Em articulação com essa leitura monumental, usei metodologicamente a *alforria*, isto é, lancei mão do duplo movimento da *alforria* para descrever os movimentos dos discursos espaciotemporais, em sua problematização da formação de professores. Com isso, quero deixar claro que o valor da *alforria*, neste caso, foi muito menos explicativo e hermenêutico e muito mais instrumental para o pensamento. Ancorado na *alforria*, analisei os discursos para, a partir de sua descrição, mostrar o modo como se problematizou o espaço e o tempo na formação de professores, em articulação com o exercício do poder ou a serviço do exercício do poder. E, também, como esse modo de pensar e usar o espaço e o tempo modificou-se, isto é, como o espaço e o tempo passaram a ser pensados e usados em termos de posicionamento, na formação de professores. Seguindo nessa direção, o que pretendi com essa análise foi extrair dos textos alguns dos enunciados de um discurso sobre o espaço e o tempo, que não entendo que seja um discurso filosófico ou científico, mas que entendo que seja um discurso político, isto é, um discurso implicado no exercício do poder disciplinar e no exercício do biopoder.

“Escorando” a minha atividade de pensar no conceito *alforria*, cheguei às transformações operadas com a chamada crise do Projeto da Escola Moderna, com a emergência de novas relações de poder e de novas espacializações e temporalidades. Entendi que esses três grandes conjuntos de transformações constituem uma *composição* que torna possível a emergência da prática da *formação continuada* de professores. Visualizei que o conceito *alforria*, tomado pelos movimentos que encerra, enquanto uma liberdade que é dada e que por isso mesmo mantém aquele que a recebe sob controle, girando em órbita, é o elemento que circula por entre esses

conjuntos objetivando-se diferentemente em cada um deles e regendo a *harmonia*<sup>15</sup> da composição.

É justamente a objetivação da *alforria* no âmbito do Projeto da Escola Moderna, mais especificamente no campo da formação de professores, que se efetiva sob a forma de *imperativo*. Esse imperativo firma-se tanto como uma *ordem* para que haja uma formação supostamente continuada, quanto como uma nova *ordenação* em termos de espacializações, temporalidades e exercício do poder. Entretanto, o curioso é que, na efetivação desse imperativo, a proclamada libertação da formação em relação a um final espaciotemporal torna-se justamente uma das condições que possibilitam uma intensificação do controle sobre aqueles que se submetem a essa prática; afinal, a atividade de controlar pode tornar-se bem mais econômica, efetivando-se sobre sujeitos, supostamente, dotados de livre arbítrio, dotados de vontade própria. Penso que essa economia acontece em função de um mecanismo de crédito/débito, que é colocado em movimento pelo ato contínuo de dar-receber a liberdade. Nesse mecanismo, entre outras coisas, atribui-se àqueles que recebem a liberdade, a responsabilidade correlata pelo autocontrole.

Problematizando essa objetivação da *alforria*, formulei a hipótese de trabalho de que a emergência da *formação continuada* efetivou-se nos moldes da *alforria*. Essa hipótese é que orientou o meu esforço para entender e descrever de onde vem e como emerge o discurso da *formação continuada*, especialmente em relação aos modos de pensar e usar o espaço e o tempo e de se exercer o poder; ou, de outro modo, o meu esforço para entender e descrever, minimamente, qual tem sido a economia política dos discursos espaciotemporais no campo da formação de professores.

---

<sup>15</sup> Estou usando *harmonia*, aqui, no sentido de “ordem que consiste em que as diferentes partes de um ser ou as suas diferentes funções não se opõem, mas concorrem para um efeito de conjunto” (Lallande, 1999, p.460). No caso específico desta Tese, as transformações concorreram para a constituição das condições de possibilidade para a emergência da *formação continuada*.

### Capítulo 3 Organizando Petrechos

*Não tenho um método que aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. Ao contrário, diria que é um mesmo campo de objetos, um domínio de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato momento em que faço a minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método.*

(Foucault, 2003a, p.229)

Essa recusa de Foucault a adotar e utilizar um método único, longe de imputar-lhe um déficit, constitui a produtividade própria da sua perspectiva de pensamento. Por um lado, a inexistência de um método universal e, também, de uma teoria geral no *corpus* foucaultiano significa que “não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade” (Veiga-Neto, 1996a, p.30); significa, também, que aqueles que realizam estudos foucaultianos não contam –nem querem contar– com instrumentos teóricos e metodológicos que assegurem, antecipadamente, a linearidade do caminho a ser percorrido e a verdade “definitiva” como ponto de chegada. Mas, por outro lado, a obstinação de Foucault em forjar seus próprios instrumentos legou-nos dois procedimentos, a arqueologia e a genealogia, que são úteis como “orientadores” investigativos. Apesar das dificuldades em se sistematizar o pensamento de Foucault em fases ou períodos fechados<sup>16</sup>, pode-se dizer que, grosso modo, no primeiro domínio Foucault usou a arqueologia como ferramenta para fazer aparecer formas de saber, no segundo domínio usou a genealogia para fazer aparecer relações de poder e, no terceiro domínio, combinou procedimentos arqueológicos e genealógicos, para fazer aparecer aquilo que ele denominou modos de relação consigo.

A minha investigação, apoiada na articulação entre esses dois procedimentos, caracteriza-se por um *modus operandi* relativamente facultativo; isto é, caracteriza-se por uma maneira de agir que lida com a incerteza, que obriga a uma

---

<sup>16</sup> Sobre essas dificuldades e sobre as sistematizações que têm sido propostas pelos estudiosos da obra de Foucault, vide Veiga-Neto (2003a), especificamente o segundo capítulo, intitulado *Os três Foucault? Ou a sempre difícil sistematização*.

vigilância epistemológica ininterrupta e que impõe a revisão contínua de procedimentos. Essa maneira de agir toma o conjunto de noções, modos de ver, de interrogar e de analisar, forjado por Foucault, como uma caixa de ferramentas. Nesse conjunto de instrumentos que ficam à disposição para serem utilizados no momento em que se fizer necessário, adicionei o conceito *alforria*, conforme argumentei especialmente no capítulo 2. Desse conjunto, a maneira de compreender o discurso também é particularmente importante para a minha investigação. Então, inclusive, para tornar mais clara a minha maneira de investigar, vou abordar a questão da análise dos discursos na discussão seguinte, que inclui também o modo como entendo o objeto de estudo e um detalhamento do problema central da minha investigação.

### 3.1 – Redefinindo

A *formação continuada*, a rigor, é o objeto histórico, é a parte da história que estou questionando. Porém, a maneira que venho abordando-a, questionando o seu entorno, faz com que a minha investigação focalize, mais propriamente, a problematização da formação do professor. E a problematização, segundo Foucault (2004b), “é o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento” (p.242). Nesse sentido, e parafraseando Foucault (2004b), eu diria que a minha investigação se movimenta no amplo domínio da maneira como os discursos e as práticas discursivas fizeram –e fazem– o professor e sua formação entrarem no jogo do verdadeiro e do falso e os constituíram –e constituem– como problemas epistemológicos e como objetos para as relações de poder.

Nesse amplo domínio, situa-se a questão geral das condições de possibilidade para a emergência da *formação continuada*. Conectado com essa questão geral, o problema que formulo refere-se, mais especificamente, à maneira como as mudanças espaciotemporais contribuíram para tornar possível a prática da *formação continuada* de professores no Brasil. Esse problema central da minha investigação pode ser expresso, mais precisamente, através das seguintes perguntas: Como o



espaço e o tempo da/na formação de professores foram problematizados e produzidos pelos discursos constitutivos da política educacional brasileira, ao longo do século XX? Como se distribuem esses espaços e tempos, em articulação com – e tomando-se por referência – o exercício do poder?

Para responder a esse problema, a minha análise incidiu, principalmente, sobre os discursos que problematizam a formação de professores. E, dentre as problematizações discursivas, privilegiei aquelas referentes aos modos de perceber, de significar e de usar o espaço e o tempo. Porém, esclareço que analiso esses discursos tomando-os “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas” (Foucault, 2002, p.56). Ao tomar assim os discursos, atribuo mais importância ao que eles fazem e menos importância ao que eles supostamente dizem ou representam. Nessa direção, o que me interessou nos discursos não é um suposto sentido oculto e nem se são coerentes internamente. Seguindo Foucault (2003b), o que mais importou para a minha análise

é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. Para mim, trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de acontecimentos discursivos – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições (p.254-255).

A busca pela evidência da função discursiva implica: por um lado, ler o discurso situado no momento em que foi enunciado, isto é, ler o discurso “no jogo de sua instância” (Foucault, 2002, p.28), no momento em que ele aparece, e não sair à procura de sentidos supostamente ocultos ou alimentar a pretensão de julgar o discurso a partir do presente. E, por outro lado, implica considerar as relações entre poder e saber, uma vez que “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber. E, por essa mesma razão, deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável” (Foucault, 1988, p.95). É nesses jogos estratégicos entre relações de poder e formas de saber, em

cada momento histórico, que fui buscar os enunciados que formam a problematização em torno do professor e da sua formação.

### 3.2 - Acrescentando

O *corpus* resultante da análise dos discursos é constituído, também, a partir de palavras, frases e proposições garimpadas nas mais de uma centena de edições da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), que vem sendo editada e publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), desde 1944. Dessa maneira, essa revista é a principal fonte dos discursos que analiso.

Para apresentar essa publicação, ninguém melhor que ela própria. Por isso, transcrevo<sup>17</sup> dois textos através dos quais a RBEP foi apresentada ao seu público, no momento da publicação do número 1; e, também, um texto que apresentou a revista a partir do número 2.

O texto a seguir, intitulado *apresentação* e “subscrito” pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, foi transcrito das páginas 3 e 4 da RBEP, volume I, número 1, publicado em julho de 1944.

---

<sup>17</sup> Na transcrição dos textos mantive, inclusive, a grafia da época.

## APRESENTAÇÃO

A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS não pretende ser apenas uma revista a mais no rol, felizmente já numeroso, de nossas publicações periódicas educacionais. Apresenta-se como órgão oficial dos estudos e pesquisas pedagógicas do Ministério da Educação. Seu papel será reunir e divulgar, pôr em equação e em discussão não apenas os problemas gerais da pedagogia mas sobretudo os problemas pedagógicos especiais que se deparam na vida educacional de nosso país.

O Ministério da Educação não pode ser somente uma agência burocrática, um aparelho de enumeração ou registro das instituições e atividades da educação nacional.

Por outro lado não seria mais admissível que as nossas preocupações teóricas se limitassem à divulgação de idéias pedagógicas gerais, tornadas lugares comuns na presente fase da história da educação nova no mundo, distanciados que estamos das primeiras tentativas de renovação das práticas pedagógicas (experiências de Reddie na Inglaterra, de Lietz na Alemanha, de Demolins na França) e transposta que se acha a fase de discussão dos princípios gerais da filosofia e da ciência da educação (Kerschensteiner, Dewey, Binet, Durkheim, Ferrière, Claparède, etc.) e de fixação das bases dos métodos ativos (método Montessori, plano Dalton, método Decroly, sistema de Winnetka, etc.).

Forçoso é observar entre nós mesmos, no âmago da vida escolar brasileira, as nossas direções e práticas, recolher cuidadosamente os resultados de nossa própria experiência, e tentar fixar, à luz dos princípios gerais hoje indiscutíveis e tendo em vista as experiências de mais expressiva significação dos outros países, os conceitos e normas especiais que devam reger o nosso trabalho nos vários domínios da educação.

Outro objetivo não tem o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos senão este de ser o centro nacional dessas observações e pesquisas. E a publicação que agora se inicia, a REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, se apresenta como um instrumento de indagação e divulgação científica, como um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais e também das conclusões da experiência pedagógica dos que, no terreno da aplicação, trabalham e lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar de nosso país.

Rio de Janeiro, 11 de julho de 1944.

GUSTAVO CAPANEMA  
MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Este outro texto-apresentação, trata-se do Editorial publicado nas páginas 5 e 6 do volume I, número 1, da RBEP publicada em julho de 1944.

**R E V I S T A   B R A S I L E I R A  
D E   E S T U D O S   P E D A G Ó G I C O S**

No movimento educacional brasileiro dos últimos tempos três tendências dominantes podem ser observadas: a de expansão geral da rede escolar do país; a de acentuado aumento de matrícula nos ramos do ensino de segundo grau, ou daqueles destinados à juventude; e, enfim, a de fortalecimento do ponto de vista nacional na consideração dos mais complexos problemas de organização pedagógica. Vai sendo corporificado, desse modo, o ideal de maiores oportunidades para todos com o esclarecimento dos objetivos sociais da educação; e é afirmada também a consciência de maior unidade da cultura brasileira a ser difundida e aprofundada pela obra da escola. Tais tendências, facilmente apuradas à vista dos índices estatísticos, ao exame das providências de governo, e confirmadas, ainda, na agitação de idéias pela imprensa e pelo livro, desenvolvem-se ao influxo da sadia política de reconstrução do país, instaurada em 1930. A esse fecundo movimento, vem dando coordenação e expressão definida o Ministério da Educação, por seus trabalhos de reforma, suas realizações e estudos, suas pesquisas e publicações. Já se fazia sentir, no entanto, entre estas, a falta de um periódico de cultura pedagógica, para livre debate das grandes questões da educação nacional, esclarecimento oportuno das condições de seu desenvolvimento, e registro de suas progressivas conquistas. Assentada, desde algum tempo, a publicação desse órgão, pelo Ministro Gustavo Capanema, torna-se ela possível, agora, com a garantia de continuidade e pontualidade a desejar-se. Surge assim, no momento próprio, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, para congregar os estudiosos na observação dos fatos educacionais, exame dos princípios e doutrinas, e cuidadosa análise das mais importantes questões de aplicação. Em suas páginas, terão acolhida artigos de colaboração, em que se exponham e debatam opiniões. Aqui se registrarão, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério, dados estatísticos, os textos de lei e as decisões administrativas de maior importância. Não faltarão, também, sucintos estudos de aplicação, de modo a difundir normas de orientação pedagógica, que a prática tenha estabelecido como proveitosas, e os princípios da moderna didática sancionem como legítimas. Apresentar-se-ão ainda notas bibliográficas, informes sobre a vida educacional nos Estados e no estrangeiro, e a transcrição de artigos da imprensa, quando dedicados aos assuntos pedagógicos do momento. Editada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS não se destina a apresentar apenas o movimento desse órgão técnico: deverá desenvolver mais amplo programa, aberto como se vê, à colaboração dos especialistas de todo o país. Com este propósito é que se apresenta esta publicação, animada do sincero desejo de contribuir para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria educacional; para dar reflexo à idéias do professorado brasileiro de todos os níveis e ramos de ensino; para registrar, enfim, os rumos da pedagogia brasileira na fase, em que se encontra, de viva renovação e de clara afirmação social. Se, nesta hora tão grave do mundo, por toda a parte crescem as responsabilidades dos educadores, verdade é também que a consciência desses novos deveres bem clara se apresenta ao professorado nacional. Tão certo está ele de que, como repetidamente tem afirmado o PRESIDENTE GETÚLIO VARGAS, “é na educação que havemos de encontrar sempre o mais poderoso instrumento para fortalecer a nossa estrutura moral e econômica”, e, assim, que, “todo o nosso esforço tem de ser dirigido no sentido de educar a mocidade e prepará-la para o futuro”.

Mesmo correndo o risco de ser repetitivo, transcrevo, a seguir, mais um texto que apresenta a RBEP. Trata-se de uma espécie de síntese dos textos que transcrevi acima, e que foi publicada no volume I, número 2 da RBEP, em agosto de 1944.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação, publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira a congregar os estudiosos dos fatos educacionais no país, e a refletir o pensamento de seu magistério. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e dos Departamentos Estaduais de Educação; mantém seção bibliográfica, dedicada aos estudos pedagógicos nacionais e estrangeiros. Tanto quanto possa, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

Esse texto parece-me significativo, também, para apresentar a revista, porque ele foi publicado, com mínimas alterações, em todos os números da revista, até 1979; pode-se notar, assim, a importância que foi atribuída a esse texto, bem como a sua força argumentativa e interpelativa.

Por fim, completando a apresentação da RBEP, para que o leitor tenha uma idéia da sua estrutura editorial, reproduzo na página seguinte o sumário, também do volume I, número 1.

<b>R E V I S T A   B R A S I L E I R A</b>	
<b>D E   E S T U D O S   P E D A G Ó G I C O S</b>	
<i>Vol. 1</i>	<i>Nº 1</i>
S U M Á R I O	
	PÁGS.
Apresentação, pelo Ministro GUSTAVO CAPANEMA .....	3
Editorial .....	3
<i>Idéias e debates:</i>	
LOURENÇO FILHO, A educação, problema nacional .....	7
A.ALMEIDA JÚNIOR, Os objetivos da escola primária rural .....	9
HELENA ANTIPOFF, Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas?.....	36
HELOÍSA MARINHO, A linguagem do pré-escolar .....	46
HUMBERTO BASTOS, Sumário histórico da instrução no Estado de Alagoas .....	54
————— A educação no pós-guerra .....	64
JACIR MAIA, Provas mentais na seleção dos servidores públicos .....	73
<i>Documentação:</i>	
Despesas dos Estados e do Distrito Federal com os serviços de educação em 1943 .....	84
Bibliografia pedagógica brasileira (1812-1900).....	100
<i>Vida educacional:</i>	
A educação brasileira no mês de abril .....	124
Informação dos Estados .....	135
Informação do estrangeiro .....	139
BIBLIOGRAFIA: Rivlin e Shucler, Encyclopedia of Modern Education; Almeida Júnior, Biologia Educacional; P.Charmot, A estrada real da inteligência; Otávio Lins Martins, o Teste Jota; Anais da Faculdade de Farmácia e Odontologia do Estado do Rio de Janeiro; Oscar da Cunha e Melo, A reação anti-social entre os menores .....	141
ATRAVÉS DAS REVISTAS E JORNAIS: Tito Lívio Ferreira, O problema da educação nacional; Everardo Backheuser, O professor e a organização nacional; Pelágio Lôbo, Caetano de Campos; Nicanor Miranda, Clubes de Menores Operários; João Luderitz, O ensino profissional e o S.E.N.A.I. ....	148
<i>Atos Oficiais:</i>	
LEGISLAÇÃO FEDERAL: Decreto-Lei nº 6.527, de 24-4-1944; Decreto-Lei nº 6.574, de 8-6-1944; Portaria Ministerial nº 276, de 6-6-1944 .....	158

Essa estrutura editorial vigorou, com pequenas alterações, no período de 1944 a 1979. A partir de 1980, essa estrutura sofreu algumas alterações até chegar ao formato atual. Esclareço que, embora a RPEP tenha sido editada e publicada a partir de 1944, vários dos textos que a compõem referem-se a períodos anteriores, inclusive alguns deles abordam a educação brasileira no período colonial.

Tomei essa revista como lócus de inscrição dos discursos analisados por três motivos principais. Um primeiro motivo é que ela pode ser vista como parte daquilo que Foucault (1999a) chamou de sociedade de discurso. Isso, porque, de certa maneira, a própria edição da revista funciona, já, como uma espécie de delimitador daquilo que pode ou não ser dito, pode ou não ser publicado. Ou, em outras palavras, a RBEP, enquanto órgão oficial de comunicação do MEC, a RBEP pode ser vista como parte de um suporte institucional, constituído “por todo um conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas” (Foucault, 1999a, p.17), sobre o qual se apóiam os sistemas de exclusão do discurso, tais como a interdição, a separação e a vontade de verdade.

Um segundo motivo é que, ao atuar fundamentalmente na organização e distribuição dos saberes sobre a educação, a RBEP também se conecta inextricavelmente com as relações de poder. Essa conexão dá-se porque

nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, que é em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, a apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber. (Foucault, 1997b, p.19)

Um terceiro motivo, mas não menos importante, que justifica a escolha da RBEP, como o principal material de investigação empírica, é o fato de encontrar-se inscrita nela uma variedade imensa de discursos, tais como: legais, filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, sociológicos, psicológicos, econômicos, entre outros. Dessa maneira, este motivo é de ordem prática, pois constatei que a RBEP constituiu-se em uma rica materialidade discursiva, na qual foi possível garimpar as palavras, frases e proposições com função enunciativa, para compor parte significativa do *corpus*, a partir do problema de minha investigação.

Esclareço que não fiz propriamente um estudo sobre a RBEP<sup>18</sup>. O que fiz foi mapear nesse órgão oficial do MEC os discursos que, constituindo problematizações, instituíram modos de pensar e usar espaços e tempos na/da formação de professores. Ao proceder a esse mapeamento, o fiz concordando plenamente com Deleuze (1988, p.28), quando ele afirma que “somos forçados a partir de palavras, de frases e de proposições. Só que as organizamos num *corpus* determinado, variável conforme o problema colocado”.

Na perspectiva da análise de discursos que assumo nesta Tese, a constituição do *corpus* desenvolve-se entrelaçada com a análise. De certa maneira, a própria organização do *corpus* é, já, um procedimento analítico, arqueológico e genealógico, na medida em que na realização dessa atividade somos obrigados a “escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de idéias, conceitos, discursos talvez já esquecidos” (Veiga-Neto, 2003a, p.54). E, ao mesmo tempo, atentando para escolher aqueles enunciados que interessam, conforme o problema proposto para ser investigado. Ou, como afirma Deleuze (1988, p.28), “as palavras, frases e proposições retidas no *corpus* devem ser escolhidas em torno dos focos difusos de poder (e de resistência) acionados por esse ou aquele problema”. No caso específico desta minha investigação, as palavras, frases e proposições que interessaram foram aquelas que constituem os enunciados dos textos filosóficos, pedagógicos, científicos, prescritivos entre outros elaborados e pronunciados e/ou escritos na interminável disputa que tem se desenvolvido em torno da formação de professores.

---

<sup>18</sup> Com esse esclarecimento, quero enfatizar que este meu estudo tem um caráter cultural, mas não chega a ser um estudo “genuinamente” culturalista. Entendo que este meu estudo pode ser caracterizado dessa maneira, porque ele parte da RBEP tomada apenas como um lugar de inscrição de discursos: não tomo essa revista como um artefato cultural em si mesma e nem como uma suposta arena em que se travam combates – políticos ou ideológicos – para que determinados sentidos sejam legitimados ou para que determinados sentidos sejam aceitos como os melhores ou mais corretos, respectivamente.



### 3.3 - Revisando a jornada

*O que interessa ao ensaísta-historiador é a história do presente: não a verdade de nosso passado, mas o passado de nossas verdades; não a verdade do que fomos, mas a história do que somos, daquilo que, talvez, já estamos deixando de ser.*

(Larrosa, 2004, p.34)

Investigar é como viajar *ad eterno* e *ad infinito*. Penso mesmo que esta Tese é o resultado contingente de uma jornada que não sei muito bem onde começou e que se recusa a terminar<sup>19</sup>, um pouco ao modo do que Larrosa chama de ensaísta-historiador, em busca do passado de algumas de nossas verdades.

À primeira vista, a investigação definida dessa maneira, parece um “mar de rosas”. Porém, se há algo que se deixa para trás, é justamente a tranqüilidade: ensaiar – e ensaiar-se – e fazer genealogias são atividades que se caracterizam melhor pela angústia, pela indecisão, pela instabilidade e pelas idas e vindas. Em grande parte, por causa dessas características, o meu objetivo nesta seção é apresentar alguns outros aspectos dessa jornada-investigação.

Trago esses aspectos, principalmente, como uma espécie de prestação de contas a mim próprio, como um exercício de uma crítica que, ao final, retorna sobre si mesma. Em outros termos, trago esses aspectos porque, como diz Larrosa (2004),

no ensaio funciona uma crítica imanente. A crítica é parcial, provisória, aberta, sem fundamentos transcendentais. Trata-se de uma crítica fundada na experiência e, ao mesmo tempo, experimental, que abre a experiência. Trata-se, também, de uma crítica reflexiva, dobrada sobre si mesmo. No ensaio, a crítica confunde-se com a autocrítica, com o desprendimento de si, com um desprendimento que tem a ver com a des-sujeição dos jogos de verdade e dos jogos de poder, das inumeráveis redes que tecem a verdade e o poder, tanto do lado do poder da verdade, quanto do lado da verdade do poder. Por isso, no ensaio, a crítica é, indiscutivelmente, um exercício de liberdade ou de libertação, uma ascense de liberdade (p.39)

Portanto, o leitor não encontrará aqui a discussão ou a proposição de um modelo de pesquisa, mas tão-somente algumas reflexões que talvez expressem um pouco das agruras de uma viagem arriscada e desconfortável, realizada em um trem

---

<sup>19</sup> A rigor, penso que qualquer investigação extrapola a mera formalidade institucional acadêmica. Isso é assim porque, num sentido amplo qualquer investigação inicia-se antes do ingresso na academia e, certamente, continua mesmo após a chancela final da diplomação.

que anda por fora dos trilhos, passa por lugares inóspitos e que não tem uma estação final definida *a priori*.

Esse andar por fora dos trilhos, de certa maneira, significa contrariar o jeito moderno de pensar. Modernamente, a verdade tida como a mais verdadeira entra pelos olhos, entra pela retícula disciplinar que o modo de vida moderno implantou em cada um de nós: “a visão tem sido celebrada enquanto sentido privilegiado capaz de fazer uma mediação acurada e fidedigna entre nós e a realidade” (Veiga-Neto, 1996b, p.20). Há que se desconfiar desse privilégio dado á visão: penso que é necessário abrir espaço, também, para os outros sentidos: é preciso ouvir, sentir os aromas, arrepiar-se com as texturas. É preciso fechar os olhos viciados e priorizados pela e na Modernidade, para dar vez aos outros sentidos. De certa maneira, é preciso ser um pouco como diz Foucault (2003a), um empirista cego, que tateia e fabrica os instrumentos que se utiliza para fazer aparecer objetos.

Também, é preciso abafar a vontade de verdade para dar vazão à intuição, mesmo que depois aquilo que foi intuído transforme-se em argumentos razoáveis, em argumentos que afirmem as razões de uma ou de outra abordagem, de um ou de outro entendimento. Mas, *vontade de verdade*, aqui, “não deve ser entendida no sentido clássico de ‘amor à verdade’, mas sim no sentido de busca de dominação que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão” (Veiga-Neto, 2003a, p.124).

Deixando de privilegiar a visão e sufocando a própria vontade de verdade, o ensaísta-historiador escava as camadas descontínuas de discursos para extrair os enunciados que lhe são úteis para descrever genealogias e escrever a história do presente. Porém, essa espécie de ensaísta não escava com teorias e nem carrega taxonomias, não descreve origens e progressos e não escreve para explicar o presente: o seu principal instrumento de escavação talvez seja a intuição e seu principal instrumento de valoração talvez seja uma espécie de desconfiança ingênua; ele descreve proveniências e emergências e quer, com isso, diagnosticar o presente e problematizá-lo, quer, em suma, tornar problemáticas as verdades atuais.

Diferente de uma metodologia, propriamente, o que orienta a escavação é algo como uma atitude metodológica que se constitui basicamente da recusa a trilhar os caminhos que já estão dados e sedimentados, e que se alimenta do esforço em compor o terreno sobre o qual se movimenta e em definir caminhos próprios. Segundo Larrosa (2004),

O ensaísta só pode confiar-se criticamente à própria experiência, só lhe resta experimentar, ver e fazer ver até onde é possível falar e pensar de outro modo, até onde é possível viver de outro modo. Por isso, não se trata, no ensaio, de cotejar a realidade com a idéia, mas de cotejar a experiência em relação à verdade do poder e ao poder da verdade. Algo que, talvez, se chame pensamento (Larrosa, 2004, p.39).

Esse caráter de experimentação obrigou-me a retornar muitas vezes sobre o caminho percorrido, a reler várias vezes certos textos e a olhar demoradamente para determinados enunciados que me pareciam significativos à primeira vista, mas que poderiam ser descartados no momento seguinte. Quando se joga esse jogo da experimentação na realização de uma investigação, se está exposto às intempéries do próprio pensamento e, também, exposto ao risco de ter que fazer inúmeras inflexões, concessões e modificações. Tem-se que dançar conforme a música tocada pelo pensamento que se desenvolve embalado por uma espécie de humor aleatório: nessas condições o pensamento é imprevisível; talvez seja esquizofrênico, mal-humorado e irresponsável. E, conseqüentemente, o caminhar é trôpego.

Viajar por fora da linha não é nem mais fácil e nem mais difícil. Apenas depara-se com outros problemas e se tem outras necessidades. Uma necessidade constante é a de explicar exaustivamente, inclusive para si mesmo, o que está fazendo a cada momento.

Nessas condições, o trabalho investigativo, até certo ponto, torna-se inseguro porque “o estudo de uma prática discursiva deve ser um exercício de descoberta e não de dedução, se entendermos como dedução o processo que pode nos levar a uma conclusão verdadeira, graças à correta aplicação de regras lógicas” (Veiga-Neto, 2003a, p.115). Os enunciados são raros, mas lancei-me com afinco à escavação e extraí alguns, que apresento nesta Tese; afinal, como dizia Heráclito de Éfeso, “os que procuram ouro, cavam muita terra e encontram pouco” (*apud* Russel, 2001, p.29).

Nesse caso, os graus de dificuldade funcionam como uma escala de valoração dos enunciados encontrados e descritos, no caso da análise dos discursos, e do ouro que se procura e se encontra, no caso dos garimpeiros de Heráclito. E, não foi nada fácil

estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros (Foucault, 2002, p.28).

No caso desta Tese, os enunciados que interessavam à minha análise encontravam-se “escondidos” na poeira, nas traças e no amarelo dos exemplares da RBEP. Ao todo perpassi 136 edições da RBEP. Porém, nem todas receberam o mesmo cuidado na leitura, que foi feita em vários manuseios. Ainda quando estava fazendo as primeiras abordagens do tema e dando os primeiros passos da investigação, num primeiro manuseio, fiz uma primeira leitura um tanto aligeirada de algo em torno de 45 edições. Os objetivos desta primeira leitura foram: buscar elementos para aprimorar a discussão do tema geral da formação de professores; procurar elementos que subsidiassem uma avaliação para definir se o material seria útil para a investigação; e, em terceiro lugar, foi já uma tentativa de encontrar um ou outro enunciado que pudesse, depois, ser utilizado na analítica propriamente dita. Neste manuseio inicial, e desta leitura um tanto descuidada, saltou à vista a riqueza do material escrito que pode perfeitamente servir de subsídio ao trabalho de muitas pesquisas sobre a educação escolar brasileira. Chamou-me a atenção, também, alguns textos que, de alguma maneira, abordavam as questões do professor e sua formação. Menciono aqui dois desses textos. Um primeiro texto questiona um Plano Nacional de Educação da década de 1960, cujas palavras centrais eram *mobilidade* e *concentração*<sup>20</sup>. Esse Plano, entre outras coisas, propunha uma série de medidas incentivadoras, tais como moradia, transporte e bolsas de estudo, visando promover uma redistribuição territorial dos professores brasileiros. Um segundo texto, é a

---

<sup>20</sup> Trata-se do texto *Plano de Educação no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico*, de autoria de Durmeval Trigeiro, publicado na RBEP nº 104, em 1966. Esse texto é um Parecer aprovado em sessão plenária do Conselho Federal de Educação em 1/9/66 e o autor exercia as funções de Coordenador dos Colóquios Estaduais para a Organização dos Sistemas de Ensino.

transcrição de uma aula inaugural<sup>21</sup>, publicada em 1960, na RBEP número 78, cujo tema é justamente o aperfeiçoamento do magistério e que, entre outras coisas, discute a relação entre o aperfeiçoamento e a formação continuada.

A partir desse primeiro manuseio, empolgado com a riqueza do material e com as primeiras “descobertas”, elegi a RBPE como o principal material “empírico”. Então, providenciei uma cópia de todas as edições, para garantir o acesso ao material e, conseqüentemente, a realização da análise, no caso da perda de algum dos exemplares, para propiciar um manuseio a qualquer momento e mais adequado, inclusive, com a possibilidade de fazer anotações pessoais que não seriam possíveis no original. Copiei o material, também, porque grande parte dos originais não estava em condições de ser manuseada intensamente, pois o papel encontrava-se ressecado e quebradiço, apresentando o risco de desintegrar-se e perder-se completamente.

Um segundo manuseio, já com a realização de uma leitura um pouco mais cuidadosa e abrangendo todas as 136 edições, foi feita com os objetivos de dimensionar melhor a extensão do tratamento dado ao tema da formação de professores e, também, de já ir separando os exemplares cujo conteúdo interessava diretamente ao problema da investigação. Manuseei cada um dos exemplares, da seguinte maneira: num primeiro movimento, li total e atentamente o sumário e o editorial. Num segundo movimento, examinei os demais textos do exemplar, um a um, tentando identificar aqueles cujo conteúdo poderia interessar ao meu problema de investigação; identificados estes últimos, então, fiz deles uma leitura atenta, inclusive, sublinhando as partes importantes e anotando nas laterais as minhas observações.

Contudo, devo confessar que experimentei o “doce veneno da categorização” em um processo em que se pretendia apenas descrever os acontecimentos discursivos. Antes de iniciar essa leitura, formatei um “belo” quadro com o pomposo título de *Controle de Leitura e ‘Análise’ da RBEP para Composição do Corpus*. Esse quadro foi abortado, logo na leitura das primeiras edições, pois, sinceramente, eu não

---

<sup>21</sup> Trata-se da Aula Inaugural dos cursos de Aperfeiçoamento e Especialização, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, proferida por Lourenço Filho.

consegui “controlar”<sup>22</sup> a leitura que eu fazia de cada edição da revista. O uso desse quadro tornou-se inviável quando eu percebi que eu queria fazer duas coisas incompatíveis: por um lado eu tinha que registrar no quadro apenas as leituras consideradas importantes; e para fazer isso eu tinha que escolher usando, obviamente, o pensamento categorial. E, por outro lado, eu pretendia fazer esse registro sem recorrer ao artifício de “aparar arestas”, isto é, sem excluir os efeitos de sujeição – por mínimos e até imperceptíveis que sejam – que resultam do ato de ler em qualquer um que praticá-lo.

De qualquer maneira, este segundo manuseio resultou em um singelo mapeamento dos editoriais e em uma separação de algumas edições que seriam retomadas para releitura de algum de seus textos.

Essa segunda leitura não foi feita de uma só vez: por várias vezes, ao encontrar um texto ou um enunciado interessante, fui obrigado a parar com a leitura e a “remoer” uma conclusão a que tinha chegado anteriormente ou a buscar um texto teórico qualquer que estava sendo colocando em xeque, ou mesmo, a simplesmente reler várias vezes o mesmo texto; em suma, não foi uma leitura para simples “coleta” de coisas importantes, pois muitas vezes o texto ou enunciado encontrado balançou a própria importância daquilo que eu pensava que estava procurando e, não raras vezes, eu não tinha mais nenhuma certeza da importância daquilo que eu tinha separado como importante – isso, quando os próprios critérios usados para definir a importância não derretiam como sorvete ao sol de verão.

Em um terceiro manuseio, o leitor poderia pensar que, depois dessa leitura criteriosa, depois da escolha das edições importantes, o trabalho seguiria tranquilamente. Contudo, mesmo esta leitura não foi, assim: muitas vezes fui levado a reexaminar uma edição ou um texto que havia descartado há muito tempo: não sei como e nem porque, de repente, me vinha à memória um texto qualquer, uma expressão ou um parágrafo, como uma espécie de “sangria desatada”, que exigia a minha atenção.

---

<sup>22</sup> Ressalte-se que a expressão “controle”, aqui, está sendo empregada no sentido de manter, no caso a leitura e a análise, dentro de certos parâmetros.

Nesse vai-e-vem, muitas vezes me vi sem saber o que pensar, antes de começar a pensar em alguma coisa, em alguma articulação ou em alguma conexão possível. Nesse processo, penso que fui compreendendo os aspectos mais gerais da Tese a partir da extração de enunciados e, ao mesmo tempo, fui extraíndo outros enunciados a partir da compreensão geral, modificada.

Então, considerando os vai-e-vem das leituras que realizei da RBEP descrever, neste caso, sugere a cena de alguém que nunca segurou um pincel pintando um quadro. Fugindo, literalmente, de pensar em causas e efeitos, percorri as camadas discursivas buscando e extraíndo os enunciados que, em seu funcionamento, foram compondo as condições políticas para a emergência da formação de professores e da *formação continuada*.

Descrever não é tão fácil quanto pode parecer: é como matar a nossa vontade de verdade para que a verdade apareça como plural. É como fingir que nossa vontade de verdade está morta para, assim, por um momento, fazer as outras vontades de verdade ficarem inertes, e permitirem que a verdade apareça na sua pluralidade.

Após essa jornada, tenho a impressão de que o “normal” na Academia é a demonstração, fundada na certeza. Talvez a investigação acadêmica, para tornar-se mais produtiva e contemporânea, devesse admitir e incentivar mais a descrição instituidora de incertezas. Que o leitor não veja nessa asserção o começo de uma certeza, mas apenas uma dúvida que deve continuar assim, incomodando, dando o que pensar e reavivando a vida acadêmica. Se eu pudesse, eu classificaria as pesquisas acadêmicas em três tipos, utilizando como critério a atitude do pesquisador. Um primeiro tipo de pesquisa seria aquele em que o pesquisador mantém-se agarrado ao galho de uma árvore e tenta, de vez em quando, sentir o sabor da correnteza, deixando que os pés toquem a água, porém, de modo que a correnteza não coloque em risco a sua segurança. Um segundo tipo, seria aquele em que o pesquisador, da tranquilidade de um barco, aprecia a paisagem, curte o movimento do barco e a sensação agradável do passeio, mas sempre preocupado com o risco de o barco afundar ou de que por um movimento mais brusco ele caia na

água. E, por fim, um terceiro tipo de pesquisa, seria aquele em que o pesquisador se lança à correnteza e, por mais emoção que essa aventura possa proporcionar, flagra-se, de vez em quando, tentando agarrar-se a algum galho salvador que traga alguns instantes de segurança e tranqüilidade.

Neste último “tipo” de pesquisa vive-se equilibrando no fio da navalha entre o desejo da certeza e a necessidade da incerteza; pois, ao fim e ao cabo é esse equilíbrio precário que faz a pesquisa caminhar. Ao menos foi assim, no meu caso.



Segunda Parte  
**Viajando Sempre...**

**Hóspede do Tempo<sup>23</sup>**

Sou hóspede do tempo  
Da minha casa  
Das minhas palavras  
Das coisas que declaro minhas

---

<sup>23</sup> Martins e Duncan (2001).

## Capítulo 4 Escolhendo Itinerários

*Foucault é com freqüência considerado como o pensador das sociedades de disciplina, e de sua técnica principal, o confinamento (não só o hospital e a prisão, mas a escola, a fábrica, a caserna). Porém, de fato, ele é um dos primeiros a dizer que as sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando para trás, o que já não somos. Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea.*

*(Deleuze, 1992, p.216)*

É justamente nessa “passagem” –das sociedades de disciplina para as denominadas sociedades de controle– que estou argumentando sobre a formação de algumas das condições políticas que tornaram possível a *formação continuada* e, dentre estas, focalizando as transformações espaciotemporais. Digo *denominadas sociedades de controle* porque nesta Tese, e na contramão de Deleuze, estou reivindicando o entendimento de que as sociedades subseqüentes às sociedades de disciplina foram *sociedades de normalização*. Entretanto, para evitar mal-entendidos desnecessários, esclareço o sentido relativo que atribuo a essa *passagem*: é claro que não estou afirmando que esteja havendo uma *passagem, in totum*, do que seriam as sociedades de disciplina para o que seriam as sociedades de normalização; isto é, penso que essa *passagem* não implica na substituição de uma sociedade por outra, mas expressa apenas uma mudança de ênfase nas normas e nas relações de poder. Por isso, entendo que seja possível mapear algumas transformações que caracterizam essa “passagem”, em aspectos regionais e localizados.

Nesse sentido, da relativização da *passagem*, eu prefiro falar em *sociedades de normalização*, nas quais se instituem os *controles reguladores*. A argumentação que justifica essa minha preferência parte do entendimento de que embora Foucault tenha pensado as sociedades de disciplina, as suas investigações não se restringiram a elas. Esclareço que esse entendimento não significa uma suposta defesa da amplitude do pensamento de Foucault: a minha intenção é tão somente considerar outros aspectos, além do pensamento de Foucault sobre as sociedades de disciplina.

Um desses aspectos é que, em termos de relações de poder, Foucault mostra os processos que foram ocorrendo desde a sociedade de *soberania* até a sociedade de *normalização*. E que, no ínterim que “separa” ambas, as relações de poder disciplinar caracterizam a sociedade<sup>24</sup> —daí as sociedades de disciplina— enquanto constitutivas do desenvolvimento do biopoder. Tomando esse entendimento como diretriz geral, considerei outros aspectos importantes, tais como a norma e aquilo que Foucault (1999c, p.297) chama de “tecnologia regulamentadora da vida”. Ao considerar esses aspectos, seguindo Foucault, tomei a norma como elemento articulador entre a tecnologia disciplinar e a tecnologia regulamentadora na constituição do biopoder, para argumentar o entendimento de que as sociedades contemporâneas seriam resultantes de transformações ocorridas na *sociedade de normalização*, apresentada e comentada por Foucault (1999c), na *Aula de 17 de março de 1976*, do seu curso *Em Defesa da Sociedade*.

Mais à frente, ainda neste capítulo, vou detalhar essa argumentação e ampliar a justificativa dessa minha preferência pelos *controles reguladores*. Porém, adianto que o uso dessa expressão parece-me mais pertinente, tanto em relação à regionalidade, característica da arqueologia, quanto em relação à descontinuidade, característica da história genealógica. Além disso, as sociedades desenvolvem-se em ritmos diferentes e ainda existem, certamente, sociedades nas quais as relações de poder funcionam, predominantemente, por confinamento em instituições de seqüestro.

Nesse sentido —da regionalidade e da descontinuidade— a *formação continuada* pareceu-me indicar um forte sinal da emergência de controles reguladores no âmbito da educação escolar e, de modo mais específico, nesse processo que se tem chamado de formação de professores. Instigado por essa sinalização, formulei a mim próprio algumas perguntas bastante gerais, tais como: afinal, quando é que a formação foi pensada como um processo que tem começo, meio e fim estabelecidos? Essa continuidade seria apenas a agregação de um adjetivo, ou se trataria de uma

---

<sup>24</sup> Aqui se trata de uma questão de ênfase, visto que as disciplinas emergem ainda na sociedade de soberania, se distribuem pelo corpo social nas sociedades de disciplina e intensificam-se ainda mais na sociedade de normalização.

transformação mais profunda? De que maneira essa transformação se conectaria com a chamada crise da Escola Moderna? De onde vem e como emerge essa pretensa continuidade?

É claro que não pretendo formular respostas “exaustivas” a essas perguntas, ao menos não no espaço deste capítulo: essas perguntas funcionam, aqui, mais como provocações ao pensamento do que, propriamente, como questões para serem aprofundadas academicamente. O que pretendo, neste capítulo, é apenas apresentar alguns elementos que contribuem – assim eu entendo – para ampliar um pouco mais a minha discussão sobre o tema da *formação continuada*. Nessa direção, vou descrever, em termos bastante genéricos, as transformações que ocorreram, e continuam ocorrendo, em alguns aspectos bem delimitados, característicos e, portanto, constitutivos daquela “passagem” das sociedades disciplinares para as sociedades de normalização.

#### **4.1 - Definindo**

As transformações que vou descrever, a partir daqui, se referem ao espaço, ao tempo, às relações de poder e ao projeto da Escola Moderna, conforme venho dizendo. Antes, porém, de iniciar a descrição propriamente dita, convém fazer, aqui, um alerta e um esclarecimento.

O alerta é para que abandonemos o caráter de naturalização que marca o espaço e o tempo. Sobre esse caráter, Harvey (2002) diz que “o espaço e o tempo são categorias básicas da existência humana. E, no entanto, raramente discutimos o seu sentido; tendemos a tê-los por certos e lhes damos atribuições do senso comum ou auto-evidentes (p.187)”; em outras palavras, agimos como se existissem um espaço e um tempo naturais, desde sempre, imutáveis.

Essa sensação de que o espaço e o tempo possuem um sentido único e indiscutível parece conferir-lhes uma propriedade curiosa: ambos parecem constituir, ao mesmo tempo, o “solo” no qual se situa a Escola e se desenrolam as relações de poder, e também, ambos parecem constituir o “interior” dessa instituição e dessas relações. Dessa maneira, parece-nos sempre muito difícil imaginarmos o “mundo”

sem um espaço e um tempo, apesar de que, por exemplo, “durante milênios, houve grupos humanos que puderam viver sem relógios e sem calendários” (Elias, 1998, p.23); sem esses instrumentos que, hoje, parecem-nos indispensáveis.

Essa percepção e uso desses “atributos” como se fossem naturais, como se eles fossem o lugar onde as coisas acontecem, encontram-se imbricados no modo moderno de percebermos e agirmos no mundo e de nos relacionarmos com os outros e conosco mesmos. Porém, pensar o espaço e o tempo sem recorrer a essa naturalização permite que falemos em *tempos* e *espaços* e, por isso mesmo, que pensemos em experiências espaciais e temporais diferenciadas, aquém e além da *episteme* moderna. Isso é perfeitamente viável porque, na perspectiva de Foucault, “episteme designa um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem sua distribuição, que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época” (Veiga-Neto, 2003a, p.115). É claro que, conforme as condições de possibilidade o espaço e o tempo são pensados e, por extensão, usados de diferentes maneiras.

A naturalização do espaço e do tempo é tão forte, que não possuímos, por exemplo, um verbo *temporar* em língua portuguesa, e nem na língua alemã, já que o próprio Elias (1998) – escrevendo em alemão – reclama da falta desse verbo para se referir às operações que se efetivam na invenção do chamado tempo cronológico. Em Língua Portuguesa temos apenas os verbos do tipo *temporizar*, no sentido de “adiar, retardar, demorar, delongar” e *temporalizar*, no sentido de “tornar temporal; secularizar”, respectivamente, como se o tempo já existisse ou como se “o tempo” fosse algo *transitório*, em oposição ao *eterno*, ainda no sentido medieval do tempo.

É claro que, nesses casos, não se trata de uma deficiência da língua ou da linguagem. O que esses casos parecem indicar é que o próprio jeito moderno de pensar nos deixa órfãos de certos elementos “lingüageiros” necessários para pensarmos o espaço e o tempo desde uma outra perspectiva, ou seja, desde a perspectiva das práticas, desde a perspectiva da invenção mesma das coisas que instituímos ao falar sobre elas. A forma moderna como lidamos com a linguagem, enfatizando o seu aspecto representativo, encobre –ou pelo menos deixa na

sombra— o seu aspecto constitutivo. E, assim, nos alija da possibilidade de lidarmos com os objetos a partir da sua invenção.

Porém, não vou continuar com essas “reclamações” de ordem lexicográfica, se é que posso falar assim. Afinal, o que me interessa com esse exercício é, apenas e tão somente, chamar a atenção para os jogos que se efetivam entre linguagem e pensamento e, com isso, evidenciar uma outra faceta da naturalização que impregna nosso modo de pensar.

Feito esse alerta, passo ao esclarecimento que se refere ao modo como estabeleço as relações entre o espaço-tempo, as relações de poder e o projeto da Escola Moderna. Penso que as transformações nos modos de perceber, de significar e de usar o espaço e o tempo articulam-se, de modo imanente, com as modificações nas relações de poder e com a crise do projeto da Escola Moderna. “Se falo em *imanente* é porque entendo que tais relações são intrínsecas, são relações nas quais não há um ponto de partida e nas quais causa e consequência se confundem também inextricavelmente” (Veiga-Neto, 2002b, p.168, grifo do autor). Desse modo, assim como as transformações da experiência espaciotemporal “influem” nas mudanças nas relações de poder e nas práticas educativas escolares, as mudanças nestas relações e práticas contribuem para as mudanças naquela experiência.

Nesse sentido, penso que é possível aproximar esses aspectos, na passagem que mencionei acima, entre outras coisas, pelas transformações. Isto é, sendo imanentes, as relações entre essas transformações, elas também ocorrem simultaneamente. Isso é possível se não tomarmos a simultaneidade em sentido absoluto, isto é, se entendermos que *simultâneo* significa algo, no caso as transformações, “que ocorre ou é feito ao mesmo tempo *ou quase ao mesmo tempo* que outra coisa” (Ferreira, 1999, p.1.858, grifo meu).

Por essa dupla aproximação entre essas transformações —pelas relações imanentes e pela simultaneidade— penso que elas descrevem movimentos análogos entre si. Com a expressão *movimentos análogos* quero dizer que, em cada um desses aspectos, as transformações descrevem um deslocamento que vai de uma aparente rigidez para uma aparente flexibilidade, sutileza e leveza. Nesse sentido, pretendo

argumentar que o duplo movimento da *alforria* materializa-se, mesmo que diferentemente, na experiência espaciotemporal, nas relações de poder e na Escola Moderna, desde a sociedade de disciplinas até a sociedade contemporânea.

Feitos o alerta e o esclarecimento, passo então à descrição dessas transformações. Vou fazer essa descrição em dois movimentos interligados: no primeiro movimento, vou abordar o espaço, o tempo, o poder e a escola inseridos no modo de vida moderno, evidenciando alguns dos seus traços e inter-relações; e, no segundo movimento, vou apontar algumas transformações espaciotemporais e políticas que, de alguma maneira, anunciam a mudança *da Modernidade*<sup>25</sup> *para a Contemporaneidade*. Contudo, esclareço que essa mudança não constitui necessariamente a substituição de um modo de vida por outro.

Dizer que o espaço e o tempo são construções sociais, implica, também, aceitar que eles têm uma história, que eles não são imutáveis e transparentes. De fato, até chegarmos ao espaço e tempo abstratos e percebidos, significados e usados como se fossem naturais muito se passou<sup>26</sup>. Entretanto, para a minha argumentação, é particularmente importante descrever como se experimentou o espaço e o tempo a partir da Modernidade<sup>27</sup>. Isto é, descrever a partir da ruptura na experiência espaciotemporal que se deu *pari passu* com a emergência e o fortalecimento do modo de vida moderno, cuja maneira de pensar baseia-se, principalmente, na busca pela ordem e na crença na representação.

Ao discutir essa ruptura espaciotemporal Veiga-Neto (2002a) explicita que,

a partir do Renascimento, o espaço e o tempo medievais foram sendo deixados para trás. Em pouco mais de cem anos, ocorreu uma ruptura em

---

<sup>25</sup> Nesta Tese, assumo o entendimento foucaultiano de que a Modernidade significa menos um período histórico e mais “uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, como aquilo que os gregos chamavam de *êthos*” (Foucault, 2000, p.342). Como consequência desse entendimento, quando me refiro a uma virada *da Modernidade para a Contemporaneidade* quero significar mais uma mudança de atitude ou de modo de vida e menos uma mudança de período ou época histórica.

<sup>26</sup> Embora num outro registro, sobre essa história do tempo, sugiro a leitura do ensaio de Elias (1998), intitulado *Sobre o Tempo*.

<sup>27</sup> Segundo Bauman (2001), “a Modernidade começa quando o espaço e o tempo são separados das práticas da vida e entre si, e assim podem ser teorizados como categorias distintas e mutuamente independentes da estratégia de ação” (p.15).

relação à espacialidade e à temporalidade, até então entendidas e vividas como imediatas, domésticas, paroquiais. O espaço e o tempo foram sendo esvaziados de seu sentido sensorial imediato, para serem percebidos e vividos/manipulados como entes abstratos, impessoais, universais, transcendentos (p.208).

Por um lado, esse processo de abstração inclui a definição de padrões de medidas, a designação de marcadores e a instituição de operadores tanto espaciais quanto temporais. Esses padrões, marcadores e operadores possibilitaram que o espaço e o tempo, agora abstraídos, fossem utilizados para a organização da vida cotidiana individual e coletiva. Essa organização da vida inclui a distribuição ordenada de corpos e atividades no interior das sociedades e das instituições, como a escolar, por exemplo. Além de estar ligada à função social de organização da vida, e talvez por isso mesmo, essa distribuição ordenada de corpos e atividades é ativada no exercício das relações de poder, isso é, no estabelecimento do controle que as ações de uns exercem ou podem exercer sobre ações possíveis de outros. Nesse sentido, espaço, tempo e poder se relacionam inextricavelmente.

Por outro lado, a abstração do espaço e do tempo esteve implicada na emergência da Modernidade e também, é claro, do projeto moderno de Escola. Detalhando essa implicação, Veiga-Neto (2002b) afirma que o currículo é a máquina principal da maquinaria denominada Escola Moderna, e argumenta que o currículo pode e deve ser entendido “como um artefato escolar cuja invenção guarda relação imanente com as ressignificações do espaço e do tempo que aconteceram na passagem do mundo medieval para a Modernidade (p.167)”. É claro que se trata, aqui, do currículo disciplinar, que sucedeu à organização dos saberes sob a forma do *trivium* e do *quadrivium*, correspondente às instituições de ensino medievais.

Ainda sobre os primórdios da Modernidade Pedagógica, vale a pena transcrever, aqui, um comentário de Hamilton (1993):

primeiro deu-se a introdução de divisões de classe e uma maior vigilância dos alunos. Depois veio o refinamento do conteúdo e os métodos pedagógicos. O resultado líquido, no entanto, foi cumulativo; para bem ou para mal, o ensino e a aprendizagem ficaram mais expostos ao escrutínio e ao controle exteriores. Também, os termos “currículo” e “classe” entraram ao mesmo tempo na agenda pedagógica, quando as escolas estavam se abrindo a um setor da sociedade muito mais amplo. (p.12, tradução minha).



Desse comentário se deduz que, ao mesmo tempo, a escola foi se tornando moderna, incluindo-se aí o funcionamento de um currículo disciplinar, e atingindo um contingente populacional maior. Essa reorganização e ampliação escolares simultâneas denotam a importância da escola para o estabelecimento da Modernidade, isto é, da maneira moderna de perceber o mundo.

Realçando essa importância da escola e do currículo, Veiga-Neto (2002b) argumenta que a disciplinaridade contínua, abstrata e infinita, característica do currículo, opera produzindo a segmentação e a hierarquização necessárias ao modo moderno de vida. E, seguindo esse raciocínio, conclui que “o currículo é um artefato que foi engendrado tanto ‘a serviço’ da ordem e da representação quanto ‘a serviço’ das novas lógicas espaciais e temporais que se estabeleceram nos limiares da Modernidade” (p.170).

A invenção do currículo enquanto um artefato escolar e das disciplinas em sua forma moderna funcionou, inclusive, como condição de possibilidade para que Comenius (2002) sistematizasse os saberes pedagógicos do seu tempo na sua obra mais conhecida, a *Didática Magna*. É até mesmo curioso notar que, justamente, “a ordem em tudo” é uma das utopias às quais aponta o ideal pansófico de Comenius (2002), conforme ilustra bem os títulos XIII e XIV da *Didática Magna*, respectivamente: “A base de toda reforma escolar é a ordem exata em tudo” (p.123) e “A ordem exata da escola deve ser inspirada na natureza e ser tal que nenhum obstáculo a retarde” (p.129).

Segundo Narodowski (2001), “o valor de Comenius para a Pedagogia está no fato de que ele instaura, a partir de numerosos textos, alguns dos mais relevantes mecanismos que se perpetuam ao longo desses últimos quatro séculos na Pedagogia Moderna” (p.13). Esses mecanismos, dos quais são exemplos a aliança família-escola e a simultaneidade sistêmica, assentam-se, principalmente, no ideal da ordem em tudo.

Nesse cuidadoso estudo sobre o pensamento comeniano, em que focaliza a *Didática Magna*, esse autor oferece uma passagem significativa para a argumentação que venho desenvolvendo, que, embora um pouco longa, vale a pena reproduzir:

um professor para muitos alunos que se acham num mesmo nível de aprendizagem, transmitindo a todos e ao mesmo tempo um mesmo saber, sempre com o mesmo método, e necessariamente acompanhado por um mesmo texto. Essa cena repetida nas outras salas de aula da escola e, por sua vez, em todas e em cada uma das escolas de um mesmo território. Todos ao mesmo tempo; todos tratando dos mesmos temas, do mesmo modo e com os mesmos recursos. Essa é a paisagem pintada pela pedagogia comeniana. Essa é a imagem pintada pela Pedagogia moderna. (Narodowski, 2001, p.74).

Sabendo-se que essa paisagem foi pintada em meados do século XVII, parece-me fácil perceber a magnitude do seu alcance e visualizar a vivacidade dos seus traços, das suas formas e das suas tonalidades. Parece-me também que a distribuição (espacial) dos corpos e a dos saberes e o ordenamento (temporal) das atividades estão contemplados nessa paisagem através das posições – físicas e sociais – do professor e dos alunos, da disposição ordenada dos saberes e da percepção do espaço-tempo homogeneamente distribuídos, dentre muitos outros aspectos.

Para além da contribuição de Comenius para o estabelecimento da modernidade pedagógica, “nos textos comenianos, desliza, de maneira quase imperceptível, um esboço daquilo que Michel Foucault denominou de uma instituição de seqüestro” (Narodowski, 2001, p.13). E, uma vez que Foucault (1987) descreveu minuciosamente a organização espaciotemporal disciplinar, característica das instituições de seqüestro, não me parece difícil visualizar o emaranhado que se configura entre o espaço-tempo, as relações de poder e a Escola, ao longo da Modernidade.

Mas, é claro que o mundo mudou e continua mudando. Depois de Comenius, muitos outros continuaram produzindo saberes sobre a Escola, seja combatendo o pensamento comeniano, seja aperfeiçoando-o. Assim, também o espaço e o tempo modernos foram pensados e manipulados de outras maneiras. E, também, as relações de poder contemporâneas não são mais as mesmas.

Se quisermos compreender um pouco melhor o mundo em que vivemos, é necessário apontar e discutir, minimamente, essas mudanças. É isso que farei, a seguir, recorrendo principalmente a algumas alterações indicadas ou discutidas na obra de Michel Foucault.

#### 4.2 - Apontando alterações

De fato, uma referência às transformações nos modos de pensar e usar o espaço foi feita, por Foucault, em um pequeno texto, escrito em 1967 e publicado apenas em 1984, cujo título é *Outros Espaços*. Nesse texto, após situar rapidamente o espaço na história ocidental, Foucault (2001) afirma que, “atualmente, o *posicionamento* substitui a extensão, que substituía a localização. O posicionamento é definido pelas relações de vizinhança entre pontos ou elementos: formalmente, podem-se descrevê-las como *séries, organogramas, grades*” (p.412, grifo meu).

Ainda segundo Foucault (2001), o modo de pensar e usar o espaço enfatizando a extensão iniciou-se, a partir do século XVII, quando Galileu, ao afirmar que a Terra girava em torno do Sol, constituiu um espaço infinito e infinitamente aberto. Ocorreu que, a partir de então, o local medieval foi dissolvido nesse espaço infinito. Aliás, é característico da Modernidade pensar o espaço *e o tempo*, enfatizando-se a extensão, já que *extensão* refere-se a *tamanho*, denotando espaço, mas também refere-se a *duração*, denotando o tempo. Assim, a extensão teria uma dimensão espacial e outra temporal, como as duas faces de uma mesma moeda; ou, como afirma Elias (1998), “toda mudança no ‘espaço’ é uma mudança no ‘tempo’, e toda mudança no ‘tempo’ é uma mudança no ‘espaço’” (p.81).

Ligada a esse modo de pensar o espaço e o tempo, encontra-se a definição de medidas-padrão, como o metro, o dia e a hora, por exemplo; e também a invenção de instrumentos como o calendário e o relógio. Essas medidas e instrumentos, enfatizando-se a extensão, serviram para, entre outras coisas, estabelecer durações de atividades, estabelecer e demarcar fronteiras e estabelecer segmentações e hierarquizações espaciais. E todas essas operações são constitutivas da intensa

atividade *ordenadora*, que marca tão incisivamente a Modernidade; atividade essa cujo grande objetivo é fixar o lugar e o tempo de todos e de cada um.

Com o deslocamento da ênfase para o posicionamento, “o que passa a contar, cada vez mais, é a capacidade de criar novos lugares no espaço e de trocar de lugar para lugar, isto é, o que mais importa é a capacidade de ‘lugarização’ e de mobilização” (Veiga-Neto, 2002b, p.173); e, simultaneamente, importa mais a capacidade de invenção de novos arranjos temporais. Com esse deslocamento, em suma: passa-se *de* um modo de pensar e usar o espaço e o tempo que valoriza a demarcação de fronteiras, a delimitação das durações, a exatidão e a fixação *para* um modo de pensar e usar o espaço e o tempo que valoriza, entre outras qualidades, a mobilidade e a flexibilidade. A extensão –e, portanto, o espaço segmentado e hierarquizado e o tempo logicamente ordenado– deixa de ser determinante e passa à condição de referência. Nesse deslocamento, enfim, penso que se materializa uma espécie de *alforria* espaciotemporal em que, inclusive, “o tempo provavelmente só aparece como um dos jogos de distribuição possíveis entre elementos que se repartem no espaço” (Foucault, 2001, p.413).

Relativamente às transformações nas relações de poder, vou novamente me valer de Foucault. Em uma das inúmeras entrevistas<sup>28</sup> que concedeu ao longo da sua vida, ao falar sobre a materialidade do exercício do poder, Foucault (1979b) fez um comentário que vale a pena reproduzir aqui:

eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser *denso, rígido, constante, metucioso*. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias... E depois, a partir dos anos sessenta, *percebeu-se que este poder tão rígido não era assim tão indispensável* quanto se acreditava, que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo. Descobriu-se, desde então, que *os controles da sexualidade podiam se atenuar e tomar outras formas...* (Foucault, 1979b, p.147-148, grifo meu).

---

<sup>28</sup> Trata-se, aqui, da entrevista concedida à *Quel Corps*, em junho de 1975, e publicada, sob o título *Poder-corpo*, no livro-coletânea *Microfísica do Poder*, organizado por Roberto Machado (1979b).

Esse comentário é útil para que eu possa argumentar um pouco mais acerca da minha preferência pelo uso da expressão *controles reguladores* e, também, para descrever os movimentos da *alforria* nas relações de poder. Nesse fragmento, parece-me bastante clara a transformação, não propriamente no que seriam as sociedades disciplinares, mas no aspecto bem delimitado das relações de poder. É emblemática a referência que Foucault faz ao poder disciplinar, como um investimento de poder *denso, rígido, constante, metucioso*; e, depois, a referência à descoberta de que se poderia contentar com um poder  *muito mais tênue* sobre o corpo. Parece-me claro que, aí, Foucault indica uma mudança de foco em que o poder disciplinar passa para o segundo plano. Além de indicar uma transformação nas relações de poder, essa referência, parece-me, sugere que o poder disciplinar não desaparece, mas se modifica de alguma maneira, como o próprio Foucault (1999c) afirma em outro lugar.

Ainda nesse comentário, é importante ressaltar a afirmação de que *os controles* podiam se atenuar e tomar *outras formas*. Essa afirmação permite deduzir, assim entendendo, que houve um momento em que o controle dos corpos era exercido acentuadamente pelas relações de poder disciplinar – daí, talvez, se possa falar em *sociedades de disciplina*. Posteriormente, emergiram outras formas de controle – os *controles regulamentadores* – como vou argumentar mais adiante.

Nesse caso, pode-se entender as sociedades disciplinares como aquelas sociedades em que a tecnologia política caracteriza-se pela ênfase na disciplinaridade, enquanto que as sociedades de normalização seriam aquelas cuja tecnologia política caracteriza-se pela articulação entre a disciplinaridade e a regulamentação, consubstanciada nos controles reguladores.

Quase um ano depois dessa entrevista, já no curso *Em Defesa da Sociedade*, ministrado no Collège de France, Foucault (1999c) voltou a abordar o período de tempo que aparece nesse comentário: do século XVII ao início do século XX. Essa abordagem se dá, mais especificamente, na aula do dia 17 de março de 1976. Nesta aula, Foucault situa historicamente o aparecimento das tecnologias do poder

disciplinar e das tecnologias do biopoder<sup>29</sup>, de modo mais objetivo, além de discutir as relações entre ambas. Penso que essa discussão reportada a seguir, contribui para apoiar a argumentação que venho desenvolvendo acerca dos controles reguladores e também do deslocamento nas relações de poder.

Segundo Foucault (1999c), a tecnologia disciplinar instala-se no final do século XVII e no decorrer do século XVIII. Ele refere-se a essa tecnologia como sendo

todos aqueles procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e a organização, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade. Eram também as técnicas pelas quais se incumbiam desses corpos, tentavam aumentar-lhes a força útil através do exercício, do treinamento, etc. (p.288).

Apenas a título de lembrete – a respeito da relação imanente entre espaço, tempo, poder e escola que estou questionando também neste capítulo – é notável que todos esses procedimentos disciplinares se dão nas instituições de seqüestro, como a escola, e incluem uma intensa manipulação de espaços e tempos abstraídos e, portanto, moldáveis.

Após a instalação da tecnologia disciplinar, segundo Foucault (1999c), a tecnologia regulamentadora instala-se a partir da segunda metade do século XVIII<sup>30</sup>.

Nessa tecnologia, segundo Foucault (1999c),

trata-se sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeóstase, assegurar compensações; em suma, de instalar mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar, se vocês preferirem, um estado de vida: *mecanismos como vocês vêem, como os mecanismos disciplinares, destinados em suma a maximizar forças e extraí-las, mas que passam por caminhos inteiramente diferentes* (p.293-294, grifo meu).

---

<sup>29</sup> O poder disciplinar foi tematizado, especialmente, em *Vigiar e Punir* (Foucault, 1987). E a questão do Biopoder foi tratada, mais especificamente, no primeiro livro da *História da Sexualidade*, intitulado *A Vontade de Saber* (1988), na Aula do dia 17 de março de 1976, publicada no livro *Em Defesa da Sociedade* (1999c) e nos cursos *Segurança, Território e População* e *Nascimento da Biopolítica*, cujos resumos foram publicados no livro *Resumo dos Cursos do Collège de France - 1970/1982* (1997a).

<sup>30</sup> Penso que essa defasagem temporal, entre a instalação da tecnologia disciplinar e a instalação da tecnologia regulamentadora, permite que se fale em sociedades disciplinares, apesar de – na ordem das relações de poder – a tecnologia disciplinar constituir o biopoder, ao articular-se com a tecnologia regulamentadora.

Vê-se, então, que a tecnologia regulamentadora instalou-se posteriormente, é de outra ordem, atinge outro alvo e põe em funcionamento outros mecanismos. É por isso que ela “não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que *a modifica parcialmente* e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia” (Foucault, 1999c, p.288-289, grifo meu). Arrisco-me a dizer que essa modificação da técnica disciplinar –ou disciplinaridade– corresponderia, justamente, a uma espécie de “suavização”, a um empalidecimento, uma vez que o disciplinamento passa a ser visto como necessário para maximizar as forças do corpo individual, agora visto como constitutivo do corpo vivo e múltiplo denominado população que é necessário regulamentar.

Foucault (1999c) insiste na articulação entre o mecanismo disciplinar e o mecanismo que chama de regulamentador previdenciário –que resultou na “completude” do poder sobre a vida– inclusive exemplificando essa articulação nos casos da cidade operária e da sexualidade. Essa discussão culmina com a afirmação de que “a sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação” (p.302).

Toda essa discussão, sobre as relações de poder no *corpus* foucaultiano, torna plausível a minha preferência pela expressão *controles reguladores*. E, certamente, também, pode-se falar na emergência de controles reguladores, em campos bem delimitados, como é o caso da educação escolar e, mais especificamente ainda, no campo da formação de professores. Penso que, nessa discussão, também ficou evidente a *alforria* política em que a ênfase desloca-se *dos* controles disciplinares, aparentemente mais rígidos, *para os* controles reguladores, aparentemente mais flexíveis, mais suaves, mais tênues. Ou, talvez seja mais adequado dizer, um deslocamento em que o exercício do poder disciplinar passaria para um segundo plano, em função da instalação dos controles regulamentadores dos fenômenos populacionais que, com a instalação e o funcionamento do biopoder, absorvem e modificam o controle disciplinar.

Tanto aquela transformação no modo de pensar e usar o espaço e o tempo — com o deslocamento do que seria uma espécie de “física” espaciotemporal, centrada na extensão, para uma espécie de “economia” espaciotemporal, centrada no posicionamento— quanto essa transformação nas relações de poder —com o deslocamento da ênfase do controle disciplinar para os controles reguladores— apresentam indícios de transformações correspondentes na chamada Escola Moderna. Conforme anunciei no começo deste capítulo, o próprio surgimento da denominada *formação continuada* parece-me constituir um desses sinais. Claro que, a esta altura do meu texto, esses sinais ainda aparecem fracamente. Entretanto, arrisco-me a supor que, se visualizarmos espaço, tempo, poder e Escola como elementos inextricavelmente inter-relacionados, conforme venho argumentando, a *formação continuada* nos soará como um imperativo, como uma ordem para que isso que se denomina “formação” se torne supostamente continuada, em consonância com as práticas espaciotemporais e políticas contemporâneas.



## Capítulo 5 Rascunhando Mapas

*Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional –outro meio fechado–, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário.*

*(Deleuze, 1992, p.216)*

Hoje, apenas pouco mais de uma década depois que Deleuze escreveu essas palavras, já se pode constatar, pelo menos em alguma medida, que a sua previsão estava correta. Porém, o que me interessa é como chegamos a essa situação: lembro, assim, que não estive no escopo da minha investigação especular sobre o que é a *formação continuada*, sobre a sua coerência interna ou sobre qual seria, enfim, a sua suposta essência. O meu foco foi menos a mudança de sentido e mais a mudança no modo de pensar: determinar se a formação seria realmente continuada me interessou pouco; o que me interessou mais foi questionar as regras que qualificaram essa prática, isso é, que a tornaram passível de julgamento em termos de verdadeira ou falsa, melhor ou pior, mais adequada ou menos adequada.

Nessa direção, discuto, neste capítulo, alguns outros aspectos das transformações espaciotemporais e políticas que apontei no capítulo anterior. Abordo esses aspectos, evidenciando algumas das implicações dessas transformações com a chamada crise da Escola Moderna e, a partir daí, tornando um pouco mais preciso o meu questionamento da *formação continuada*.

## 5.1 – Posicionando

À primeira vista, a prática denominada *formação continuada* apresenta-se coerente com o modo de pensar o espaço e o tempo em termos de extensão: assim, a formação teria a sua duração estendida ao infinito – no espaço – e para sempre – no tempo. Nesse sentido, aparentemente, pensar esses “atributos” em termos de posicionamento tornaria inviável uma suposta continuidade da formação.

Entretanto, a minha argumentação movimenta-se em direção contrária, isso é, a minha suposição é a de que a prática da *formação continuada* somente foi possível quando se deixou de pensar o espaço e o tempo com ênfase na extensão e se passou a pensá-los enfatizando-se o posicionamento. Em outros termos, o meu argumento é que, para que se tornasse possível falar em uma continuidade na formação, foi necessário que se operasse uma descontinuidade na experiência espaciotemporal e um adensamento no exercício do poder.

Por um lado, o espaço e o tempo modernos foram pensados com ênfase na extensão, simultaneamente<sup>31</sup> às sociedades de disciplina. Pode-se mesmo dizer que uma das características elementares dessas sociedades é uma intensa manipulação do espaço-tempo em sua extensão: no exercício do poder disciplinar, efetiva-se um minucioso quadriculamento do espaço-tempo, delimitando-se fronteiras e ligando-se o corpo a instituições de seqüestro. É claro que se passava de uma instituição para outra, e mesmo de uma formação para outra, já que “a partir do momento em que as disciplinas se tornam normativas, as instituições tornam-se isomorfas umas às outras” (Ewald, 2000, p.87), constituindo-se, assim, “um espaço: *liso*, intermutável, sem segregação, indefinidamente redundante e sem exterior” (Ewald, 2000, p.88, grifo do autor). Entretanto, “com as disciplinas, a norma permanece localizada em arquiteturas, em aparelhos e instituições necessariamente locais” (Ewald, 2000, p.88). E, nesse sentido, a lógica era a de que se supunha que a cada vez se recomeçava do zero (Deleuze, 1992). Em resumo: ao mesmo tempo em que se enfatizava a extensão espaciotemporal, efetivava-se o quadriculamento disciplinar e operava-se uma

---

<sup>31</sup> Estou usando essa expressão em seu sentido relativo, isto é, não estou afirmando de modo algum que haja uma coincidência absoluta entre o modo de pensar o espaço e o tempo e as sociedades de disciplina.

normalização no âmbito institucional. Daí que, ao passar de uma instituição ou de uma formação para outra, não se pensava em uma continuidade, mas em um eterno recomeçar.

Por outro lado, o modo de pensar o espaço e o tempo em que se enfatiza o posicionamento é contemporâneo da sociedade de normalização. Aqui, a extensão não desaparece, assim como também não desaparece a segmentação do espaço e o ordenamento do tempo. Porém, eles se tornam apenas elementos referenciais no exercício do biopoder, que se efetua pelo funcionamento da norma disciplinar e da norma regulamentadora, articuladas entre si. É esse exercício do poder sobre a vida e essa expansão normativa que tornam possível o discurso da *formação continuada*. Isso será mais bem entendido a partir da discussão que vou empreender, a seguir, de alguns aspectos da sociedade de normalização.

Nessa sociedade, o poder que era exercido apenas sobre a vida no corpo individual, nos limites institucionais, passa a ser exercido –também e principalmente– sobre a vida no corpo coletivo representado pela população: ocorre, aí, uma ampliação e/ou um adensamento do exercício do poder. Essa ampliação não significa que as relações de poder disciplinar simplesmente teriam extrapolado os limites institucionais para se exercerem ao nível da sociedade; significa que se articularam outras relações de poder que, estas sim, vão se exercer sobre a “população”, enquanto espécie, enquanto um conjunto de seres vivos: a um poder que atinge a vida dos corpos acrescenta-se um poder que atinge a vida da população.

Antes de discutir as conseqüências desse adensamento no exercício do poder, é importante fazer uma ressalva sobre a própria constituição desses poderes que se articulam. Ao dizer que se exerce um poder sobre o corpo e se exerce outro poder sobre a população não quero dizer, absolutamente, que haveria, já, um corpo e uma população aos quais as relações de poder, então, atingiriam; pelo contrário, tanto o corpo quanto a população, enquanto lugares de existência da vida, são inventados pelas relações de poder, através de formas de saber. Um exemplo disso é a invenção da “população” pelos saberes estatísticos –demográficos– sobre a qual se exerce

um poder regulamentador. A esse respeito, Foucault (1979d), ao comentar a política de saúde na Europa do século XVIII, diz o seguinte:

o grande crescimento demográfico do Ocidente europeu durante o século XVIII, a necessidade de coordená-lo e de integrá-lo ao desenvolvimento do aparelho de produção, a urgência de controlá-lo por mecanismos de poder mais adequados e mais rigorosos fazem aparecer a “população” — com suas variáveis de números, de repartição espacial ou cronológica, de longevidade e de saúde— não somente como problema teórico mas como objeto de vigilância, análise, intervenções, operações transformadoras, etc. Esboça-se o projeto de uma tecnologia da população: estimativas demográficas, cálculo da pirâmide das idades, das diferentes esperanças de vida, taxas de morbidade, estudo do papel que desempenham um em relação ao outro o crescimento das riquezas e da população, diversas incitações ao casamento e à natalidade, desenvolvimento da educação e da formação profissional (p.198, grifo meu).

Ressalto que, por um lado, está bastante claro, nesse comentário, que foi a necessidade ou a vontade de se exercer o poder sobre uma quantidade numerosa de pessoas que fez surgir a “população”, ao mesmo tempo, enquanto uma categoria do saber e um objeto das relações de poder. Por outro lado, ao enumerar a série de procedimentos que se efetivam sobre a “população”, Foucault traça as características do poder regulamentador que veio se juntar ao poder disciplinar, na gestão da vida em geral.

Uma imagem que serve para visualizarem-se as relações entre o poder e a vida talvez seja a imagem de um jogo de dardos. Nesse jogo, as relações de poder seriam os dardos arremessados; o centro do alvo seria a vida; e os círculos, menor e maior, representariam o corpo e a população, respectivamente: os dardos arremessados, tanto atingindo o corpo quanto atingindo a população, marcariam pontos em relação à vida. Essa imagem só não é uma metáfora “perfeita” por três motivos: o primeiro deles é que não há uma gradação objetiva de valores correspondentes ao corpo e à população, em relação à vida; o segundo é que as relações de poder inventam o sujeito que as exercem e os alvos que atingem; e o terceiro motivo é que a vida não pode ser atingida diretamente ou, como argumenta Foucault (1988), a vida nunca é dominada absolutamente ou, de outra maneira, a vida sempre escapa ao poder que tenta dominá-la. Ou, em outros termos, mas ainda

conforme o filósofo, é porque pode tomar conta da vida que o biopoder acessa o corpo, múltipla e individualmente.

Voltando, então, à junção entre o disciplinar e o regulamentador, o seu resultado é o biopoder. A idéia básica do biopoder é a “de que a sociedade ou o Estado, ou o que deve substituir o Estado, tem essencialmente a função de incumbir-se da vida, de organizá-la, de multiplicá-la, de compensar suas eventualidades, de percorrer e delimitar suas chances e possibilidades biológicas” (Foucault, 1999c, p.313). Trata-se, então, de um poder complexo cujo objeto é a vida; trata-se de “um poder essencialmente normalizador” (Foucault, 1988, p.136). Entre outras coisas, esse poder é normalizador porque

é a norma que articula os mecanismos disciplinares (que atuam sobre o corpo) com os mecanismos regulamentadores (que atuam sobre a população). A norma se aplica tanto ao corpo a ser disciplinado quanto à população que se quer regulamentar; ela efetua a relação entre ambos, a partir deles mesmos, sem qualquer exterioridade, sem apelar para algo que seja externo ao corpo e à população em que está esse corpo (Veiga-Neto, 2003, p.89).

Ratificando esse entendimento foucaultiano sobre o papel articulador desempenhado pela norma, Ewald (2000) afirma que “a norma é um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio” (p.86). Esse mesmo autor afirma, também, que a norma é sempre múltipla. Isso significa que não há uma grande norma, mas existem infinitas normas, cruzando-se e complementando-se, a ponto de cobrirem todo o corpo social. Nesse sentido, pode-se afirmar que ninguém está fora da norma, visto que participamos de muitos grupos e que cada grupo produz para si uma variedade de normas, de acordo com atributos como beleza, comportamento, cor da pele, formação escolar, renda familiar, idade, dentre muitos outros. Sob as normas, cada um é objetivado como indivíduo e se compara com todos, subjetivando-se desta ou daquela maneira: no limite, todos se comparam com todos, operando-se infinitas subjetivações.

Nesses movimentos, as normas nos objetivam enquanto indivíduos portadores de atributos e, também, nos tornam supostamente divisíveis, porque a

cada vez nos subjetivamos em relação a um atributo que seria apenas uma parte de nós, isto é, pensamos-nos como seres divididos em relação aos atributos normativos. Ou melhor, nesses movimentos de objetivação e subjetivação, como diz Deleuze (1992), “os indivíduos tornaram-se ‘dividuais’, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou ‘bancos’” (p.222). Dessa maneira, operando-se distribuições de corpos vivos em torno das normas, funciona “um poder que se exerce positivamente sobre a vida, que se encarrega de a gerir, de a valorizar, de a multiplicar, de sobre ela exercer *controles precisos e regulações de conjunto*” (Foucault, 1988, p.129, grifo meu). Parece-me claro que os controles precisos se exercem sobre a vida no corpo e as regulações de conjunto se exercem sobre a vida ao nível da população.

Em *A Vontade de Saber*, referindo-se ao biopoder, Foucault (1988) diz que, “concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em suas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois pólos de desenvolvimento interligados” (p.131). Esses pólos de desenvolvimento são, obviamente, as disciplinas do corpo e as regulamentações da população.

Nessa mesma obra, Foucault (1988) afirma que as duas direções em que se desenvolveu o biopoder – a anátomo-política dos corpos e a regulamentação da população – ainda aparecem nitidamente separadas, no século XVII. E que essas duas direções vão se articular na forma de agenciamentos concretos que constituirão a grande tecnologia do poder no século XIX. Um exemplo desses agenciamentos concretos, que constituem a grande tecnologia de poder, seria, então, o dispositivo da sexualidade.

Na esteira dessas afirmações de Foucault, o que estou chamando de *controles reguladores* podem ser exemplificados por dispositivos de poder cuja efetivação, a partir da sociedade de normalização, combina o disciplinamento do corpo e a regulamentação da população. Ao definir assim os controles reguladores, estou sugerindo que é possível pensar a constituição de outros agenciamentos concretos, de outros dispositivos que articulem disciplina e regulamentação, em outros campos ou domínios. Estou sugerindo também que, assim como as disciplinas podem ser

vistas como as unidades elementares das relações de poder nas sociedades disciplinares, os controles reguladores podem ser vistos como as unidades elementares do biopoder, nas sociedades de normalização. Dito de outra maneira, no atual Estado de governo, o biopoder se exerceria normalizando tanto o corpo quanto a população, através principalmente dos controles reguladores.

A constituição desses controles é possível, entre outras coisas, porque não há incompatibilidade entre a fabricação de corpos dóceis e a regulação dos fenômenos populacionais; ao contrário, há uma complementaridade entre ambos para a efetivação da normalização: “falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis” (Veiga-Neto 2003a, p.85); e, é justamente de corpos maleáveis e moldáveis que se utilizam os controles para regular a população. Aliás, o próprio Foucault (1988), comentando o dispositivo da sexualidade, cita duas maneiras de compor as técnicas disciplinares com os procedimentos regulamentadores: uma que se apóia em exigências de regulamentação para obter efeitos ao nível da disciplina; e outra que é uma intervenção de natureza regulamentadora, mas que se apóia na exigência de disciplinas e adestramentos individuais.

Na sociedade de normalização, as instituições continuam existindo, mas o seu papel é redesenhado no exercício do poder que, agora, assume o diagrama dos controles reguladores em que, para normalizar, tanto se disciplina quanto se regulamenta. As instituições continuam existindo, enquanto contornos disciplinares. Mas elas tornam-se cada vez mais reguladoras, na mesma medida em que passam a ser vistas e utilizadas não somente como o continente da norma disciplinar, mas também como pontos de apoio para a norma regulamentadora. Foucault (1988) deixa entrever essa mudança na função das instituições quando afirma que “a instituição judiciária se integra cada vez mais num contínuo de aparelhos (médicos, administrativos, etc.) cujas funções são sobretudo reguladoras” (p.135).

Com a constituição do biopoder, as relações de poder disciplinar se “liquefazem”. Assim, nos movimentos da *alforria* política, as relações de poder disciplinar transformam-se para se adequarem à sua nova situação, de partícipes dos controles reguladores. De certa maneira, se pudéssemos por um momento separar

corpo e alma, eu diria que se, antes, a disciplina enfatizava as suas operações sobre o corpo –essas operações eram mais, digamos, corpóreas e, por isso, mais perceptíveis– agora, ela enfatiza as suas operações sobre a alma –essas operações são mais, digamos, etéreas, mais refinadas; agora, as operações disciplinares atuam mais diretamente sobre as almas a serem fabricadas e menos diretamente sobre os corpos a serem docilizados: as coisas se passam como se a disciplina descobrisse que, na gestão da vida que habita o corpo, pode ser mais econômico investir mais diretamente sobre a alma. É claro que não quero, com esse pequeno exercício de pensamento, dizer que existe uma alma separável do corpo, já que a alma é “uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo” (Foucault, 1987, p.29). Com esse exercício, estou apontando apenas uma mudança de ênfase em que a tecnologia disciplinar estaria sendo percebida como mais tênue, mais suave, devido à sua integração ao exercício de um poder, cujo objetivo central é gerir a vida. Ou melhor, penso que essa mudança de ênfase seja, em grande medida, resultante da integração do poder disciplinar a “um poder que se aplica à vida dos indivíduos; mesmo que se fale nos corpos dos indivíduos, o que mais importa é que tais corpos são tomados naquilo que eles têm em comum: a vida, o pertencimento a uma espécie” (Veiga-Neto, 2003a, p.87).

Essa mudança de ênfase pode ser explicada, parcialmente, por dois aspectos da história do próprio poder em sua relação inextricável com as formas de saber. Um primeiro aspecto é o desenvolvimento daquilo que Foucault (1979e) chamou de “as condições reais da opinião, as *media*, uma materialidade que obedece aos mecanismos da economia e do poder em forma de imprensa, edição, depois de cinema e televisão” (p.224); e, mais recentemente em forma de *Internet*. Um segundo aspecto da história do poder que se liga à aparente “suavização” das relações de poder disciplinar é que, atualmente, o mecanismo do poder “precisa de uma imensa rede de saber, não somente para funcionar, mas também para se esconder” (Foucault, 2004a, p.36). A intensificação dessa necessidade do saber é uma característica do exercício contemporâneo tanto do poder disciplinar quanto do poder regulamentador, e o exercício do poder nessas condições implica que o poder é cada



vez mais justificado, mais argumentado e isso tende a lhe conferir um menor grau de visibilidade e um maior grau de legitimação.

Seja qual for o funcionamento atual do poder disciplinar e a maneira como ele se integra ao biopoder, a discussão sobre a expansão normativa e sobre o adensamento no exercício do poder, que desenvolvi ao longo desta seção, permite uma síntese, ainda que precária. Se, por um lado, nas sociedades disciplinares, no espaço-tempo institucional, as relações de poder, predominantemente, disciplinavam os corpos; por outro lado, na sociedade de normalização, no espaço-tempo social – que, obviamente, inclui o âmbito institucional – as relações de poder também regulamentam a população – que, obviamente inclui os corpos – instigando-a a mover-se em direção a uma suposta vida equilibrada. Com essa expansão e esse adensamento, a ênfase desloca-se: *da relativa imobilidade vigiada* no espaço-tempo rotinizado das instituições disciplinares *para a, também relativa, mobilidade administrada*, em nível mais amplo da sociedade.

## 5.2 - Traçando linhas

A prática da *formação continuada* remeteria ao deslocamento da ênfase de uma “física” para uma “economia” espaciotemporal e a uma outra forma de exercício do poder. Uma das conseqüências mais importantes dessa maneira de argumentar é que ela permite uma discussão sobre a chamada crise, que tem se abatido sobre a Escola Moderna e, por extensão, sobre a chamada formação de professores. Refiro-me, aqui, à “crise” de

uma escola que foi pensada e que funcionou fundamentada em práticas disciplinares, e que, por isso mesmo, foi tão importante para a gênese e a manutenção de uma sociedade disciplinar, [e que] está agora num descompasso crescente em relação a essa mesma sociedade, na medida em que ela rapidamente parece seguir um novo rumo e está se tornando uma sociedade de controle (Veiga-Neto, 2003b, p.111).

Conforme venho argumentando, diferentemente do que sugere esse autor, eu diria que a sociedade disciplinar tornou-se uma sociedade de normalização, em que se instituíram os controles reguladores. Em uma sociedade em que vigora o

biopoder, torna-se difícil, se não impossível, uma Escola que funcione em moldes predominantemente disciplinares: é compreensível certa sensação de crise, uma vez que, com as novas condições espaciotemporais e políticas, exige-se uma outra Escola. Contudo, para deixar mais clara essa minha afirmação, a própria noção de crise merece uma discussão mais detalhada. Segundo Bauman (2000),

quando falamos de crise no sentido moderno de incompreensão e incerteza, a mensagem que passamos às vezes abertamente, porém mais comumente de forma implícita, é de que os instrumentos que nos acostumamos a usar com bons resultados e sem refletir parecem agora estranhos em nossas mãos e não parecem funcionar. Sentimos assim a necessidade de descobrir quais eram as condições que os tornavam eficazes no passado e o que deve ser feito para restaurá-las ou, então, mudar de instrumentos (p.146).

Comumente, nesse sentido moderno, a crise da Escola e da formação tem sido apresentada como uma conseqüência, ora do progresso tecnológico, ora de uma suposta aceleração do espaço-tempo. Nesse sentido, em termos de formação de professores, uma saída para a crise seria a realização de cursos de reciclagem, de cursos de atualização ou de aperfeiçoamento. Cursos desse tipo poderiam supostamente sincronizar a formação com o progresso. Nessa maneira de se apresentar, a suposta crise é pensada como uma questão de diferencial de velocidade, que faz sentido no modo moderno de pensar o espaço e o tempo, em que ambos podem ser vistos como uma pista em que, supostamente, a escola e a sociedade disputariam uma corrida.

Entretanto, o próprio Bauman (2000) aponta um deslocamento no conceito de *crise* em que, contemporaneamente, esse termo aponta “antes e acima de tudo um estado no qual provavelmente nenhum formato emergente se consolida e dura muito tempo. Em outras palavras, não é o estado de indecisão, mas o de impossibilidade de decisão” (p.148). Nesse sentido, a crise deixa de ser percebida como um “acidente de percurso” e passa a ser percebida como se fosse o próprio percurso.

A emergência da *formação continuada* parece-me mais afinada com este segundo modo de compreender a crise. Digo isso porque, por um lado, a proposição de uma *formação continuada* parece remeter mais a uma desilusão, parece remeter à desistência de realizar uma formação que seja definitiva ou mesmo duradoura. E, por

outro lado, uma formação supostamente continuada soa como uma resposta pertinente diante da impossibilidade de decisão. Nesse caso, talvez, a única decisão necessária, seria a decisão de iniciar.

Ainda considerando-se esse deslocamento conceitual proposto por Bauman, se há uma sensação de crise, ela concerne menos a uma suposta aceleração da velocidade e mais a uma mudança na própria experiência espaciotemporal. Ou seja, “são as próprias maneiras de viver e significar o tempo (além do espaço) que estão em profunda mutação” (Veiga-Neto, 2003b, p.123). E, em consonância com essa mutação, “estamos num poder que se incumbiu tanto do corpo quanto da vida, ou que se incumbiu, se vocês preferirem, da vida em geral, com o pólo do corpo e o pólo da população” (Foucault, 1999c, p.302). Assim, a crise passa a ser vista menos como uma questão de causa/conseqüência e mais como uma questão de descontinuidade: o espaço-tempo deixou de ser pensado e manipulado com ênfase em sua extensão e o poder não é mais acentuadamente disciplinar.

O espaço e o tempo continuam sendo substratos básicos das relações de poder, porém no exercício do biopoder ambos são pensados e manipulados de um modo diferente: por um lado, as normas disciplinares funcionam, ao nível das instituições, no exercício de um poder que atinge os corpos vivos e, por outro lado, as normas regulamentadoras funcionam ao nível social, no exercício de um poder que atinge as populações vivas nas quais esses corpos estão inseridos. Desse modo, estabelece-se um espaço normativo mais amplo, em que o espaço-tempo é pensado com ênfase no posicionamento e em cujo âmbito torna-se possível pensar uma suposta continuidade, ao se passar de uma instituição ou de uma formação para outra.

Seguindo esse raciocínio, a chamada formação de professores que, antes, só poderia ser pensada com referência à norma institucional, formando corpos dóceis, passa a ser pensada, também, com referência à regulamentação da população; isso é, o que era visto como uma oficina de corpos passa a ser visto como um modulador de corpos vivos colocados num conjunto vivo, submetido a uma normalização bem mais

ampla, que recobre todo o corpo social, incluindo também a própria normalização disciplinar.

Nessa maneira de pensar e manipular o espaço-tempo, isso que é visto – e nomeado – como formação *continuada* talvez não passe de um efeito do contínuo re-posicionamento do indivíduo nos lugares normativos. Ocorre que, no funcionamento da economia espaciotemporal – regido pelas normas disciplinares articuladas com as normas regulamentadoras – não se cansa de posicionar o indivíduo em lugares diferentes; é esse re-posicionamento que gera a sensação de continuidade, de que haveria, por exemplo, uma continuidade na formação. Talvez seja mais pertinente dizer que as “formações” a que se submetem os indivíduos é que não terminam; que toda e qualquer formação seja considerada, já, insuficiente, em decorrência do contínuo re-posicionamento normalizador operado pelos controles reguladores. Isso é, talvez seja mais pertinente dizer que na sociedade de normalização “nunca se termina nada” (Deleuze, 1992, p.221). Nesse caso, a pertinência está em que o fato de não terminar implicaria menos na continuidade da formação do que na continuidade da atuação dos controles reguladores sobre os “formandos”.

Entretanto, se levanto essa suspeição em relação à *formação continuada* não é, propriamente, para duvidar de sua existência. No registro em que me movimento isso que chamamos de *formação continuada* não seria nem mais e nem menos que um objeto inventado e naturalizado aos nossos olhos, porque esquecemos as práticas que o constituíram. Levanto essa suspeita, então, apenas para reafirmar a minha prioridade de examinar as práticas políticas que constituíram esse objeto. É a partir dessa prioridade que penso que se podem questionar as condições que tornaram possível essa prática, cujas veracidade e adequação aparentam-se inabaláveis.

## Capítulo 6 Ampliando o Caminho

*Eu agia como um boto que salta na superfície da água só deixando um vestígio provisório de espuma e que deixa que acreditem, faz acreditar, quer acreditar ou acredita efetivamente que lá embaixo, onde não é percebido ou controlado por ninguém, segue uma trajetória profunda, coerente e refletida.*

*(Foucault, 1979c, p.168)*

Um pouco ao modo de Foucault, vou continuar produzindo vestígios provisórios, e deixando ao leitor a tarefa de lê-los como melhor lhe convir. De minha parte, entendo que a cada momento é necessário retomar os vestígios e alertar para o fato de que, efetivamente, não percorro uma trajetória profunda, coerente e refletida: o máximo que ofereço neste capítulo são labirintos e interstícios.

O meu objetivo principal, com esta produção de vestígios, é fazer aparecer dois interstícios importantes na minha analítica: um que se forma com a passagem da sociedade de soberania para a sociedade disciplinar, em que emerge a chamada formação de professores; e, outro que se forma com a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de normalização, em que se inicia a formação das condições de possibilidade para a emergência da *formação continuada*.

Para fazer aparecer esses interstícios, inicialmente, faço uma discussão ampla sobre a norma, a vigilância e o controle propondo que sejam vistos em conjunto e pensados a partir de suas possíveis articulações. E, na seqüência, abordo alguns aspectos do funcionamento das sociedades de soberania, de disciplina e de normalização.

### 6.1 – Revolvendo o terreno

Uma das “coisas” que tem instigado a minha curiosidade em relação à formação de professores é justamente a norma. Não propriamente a discussão sobre a norma ou a conceituação da norma, mas o meu incômodo de ter vivido até agora e continuar vivendo “sob” a norma. Nesse processo, eu aprendi com Foucault a olhar a

norma de um outro ângulo: a olhar a norma em seu funcionamento. E, olhando dessa maneira, me dei conta de que a norma pode ser entendida como um elemento que funciona articuladamente com a vigilância e o controle. Ao menos a partir da sociedade disciplinar, a norma constitui-se a partir do saber extraído graças à vigilância e é posta em funcionamento com a efetivação da atividade de controlar. São tomados, dessa maneira, em seu funcionamento articulado, que a norma, a vigilância e o controle pareceram-me mais produtivos para o exame das práticas que se efetivam no campo da educação, dentre as quais a *formação continuada* é apenas um exemplo.

É claro que se pode, principalmente por uma questão de rigor, tomar cada um desses elementos separadamente, discuti-los e definir seus conceitos. Aliás, a seguir, vou lançar mão deste recurso, apresentando uma abordagem de natureza semântica do vocábulo *controle*. Contudo, não se trata de uma operação para fixar, enfim, o verdadeiro significado dessa palavra. Explico melhor: essa abordagem parece-me útil porque ela permite que eu apresente ao leitor as acepções que se constituíram historicamente, e também, permite que eu exponha as minhas escolhas diante dessas acepções. Em suma, abordo o controle separadamente apenas com o objetivo de acrescentar rigor à sua leitura quando ele é referido no conjunto.

Lalande (1999), em seu *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*, afirma que o vocábulo *controlar* não tem “equivalentes noutras línguas que não o francês”, e que controlar significa, “propriamente, conferir, verificar” (p.207). E, afirma ainda, que “o *controle* (*contrôle, contre-rolê*, em francês) é primitivamente um segundo registro, mantido à parte para verificação do primeiro [registro]” (p.207-208). Ainda segundo esse autor, é daí que, “por extensão, [controlar significa] assegurar-se de que uma asserção é exata ou de que um trabalho foi executado como devia ser” (p.208).

Ao apresentar a sua crítica do vocábulo *controlar*, Lalande (1999) afirma que

este sentido é o único correto em francês, onde permanece muito vivo. Mas frequentemente a dificuldade de traduzir o inglês *to control* –que quer dizer não somente controlar, mas mandar, dirigir, ter o domínio de um negócio, conter, reprimir, dominar– ou mesmo a ignorância do sentido exato desta expressão levaram os tradutores franceses a servirem-se de

*contrôler*, e mesmo de *contrôle*, em frases que não comportavam a utilização desta palavra (p.208).

Continuando a crítica, Lalande (1999) afirma que

este engano generalizou-se na linguagem dos negócios, da administração, do jornalismo (“o controle de uma empresa industrial”, “o controle das trocas”, etc.), de maneira que quando esta palavra é utilizada num contexto filosófico convém verificar se ela é entendida no sentido francês, no sentido inglês ou se o autor se aproveitou (voluntariamente ou não) da ambigüidade da palavra para não precisar o seu pensamento (p.208).

Sendo Foucault um francês e, até certo ponto, um “franco-cêntrico”, penso que seja pouco provável que ele tenha utilizado o vocábulo *controle* no sentido inglês. Contudo, é muito difícil negar que ele tenha lançado mão do uso ambíguo da palavra, como um recurso estratégico nos combates que travou no âmbito da política da verdade. Aliás, no *corpus* foucaultiano é bastante comum o uso da ambigüidade como recurso político, combinado com extremo rigor: é que para ser eficiente como recurso político, a ambigüidade deve assentar-se na possibilidade do rigor.

Já na Língua Portuguesa, de acordo com o dicionário Houaiss (2001), *controle* é o “ato ou efeito de controlar” e significa, na primeira acepção, “monitoração, fiscalização ou exame minucioso, que obedece a determinadas expectativas, normas, convenções.” Ainda segundo o Houaiss, *controlar* significa “submeter a exame e vigilância estritos; fiscalizar, monitorar”. Ressalto que, essa acepção ajusta-se ao sentido francês de que fala Lalande e ainda associa o ato de controlar a expectativas, normas e convenções e, com isto, acrescenta a assertiva de que o controle não se efetiva isoladamente.

A partir dessas discussões, de ordem semântica, eu penso que o controle pode ser entendido como uma verificação ou como um tipo de fiscalização que compara aquilo que é feito com aquilo que é considerado normal, aceitável ou desejável. Nesse sentido, para que qualquer coisa que se faça seja submetida ao controle, isto é, seja comparada com o normal, é necessário que seja vista, vigiada, que se lance sobre ela um campo de visibilidade. De acordo com esse entendimento, eu penso que o controle se liga, indissolúvelmente, à norma como sua referência e à vigilância como seu pré-requisito.

De qualquer maneira, tomar o *controle* isoladamente, pode levar a uma abordagem reducionista, em que se tome a parte pelo todo. Com o termo *reducionista* refiro-me a uma abordagem em que se tome a atividade de controlar pela normalização que é o processo do qual essa atividade faz parte; ou ainda, em que se confunda a atividade de controlar com a relação de poder em que essa atividade é efetivada e da qual ela é parte constitutiva. Ao chamar a atenção para o risco dessa abordagem reducionista, gostaria de insistir que o controle não se efetiva *per se*: a maneira como se efetiva essa ação varia conforme o “tipo” de exercício do poder com o qual ela apareça associada. A atividade de controlar liga-se inextricavelmente ao poder soberano, ao poder disciplinar e ao biopoder, visando a eficiência e a eficácia dessas relações de poder. Porém, cabe aqui um esclarecimento: o controle pode ligar-se às relações de poder justamente porque ele é de outra ordem, justamente porque ele é da ordem da política. Com esse esclarecimento eu quero enfatizar que o controle é parte de um conjunto de procedimentos – dentre os quais são exemplos: a vigilância e a sanção normalizadora, concernentes ao poder disciplinar – que se realizam ativando e efetivando as relações de poder. É funcionando nesse conjunto que o controle vai, ao mesmo tempo, diversificando-se e tornando-se mais intenso, *pari passu* com as relações de poder que vão diversificando-se e adensando-se desde a sociedade de soberania até a sociedade de normalização.

Na sociedade de soberania, pode-se dizer que os dois grandes protagonistas, em termos de exercício do poder, são o soberano e a Igreja Católica, exercendo respectivamente os poderes soberano e pastoral. Pode-se dizer também que o poder era descendente, exercido no sentido do Soberano para os súditos, com base na regra.

A regra, nesse caso, é a expressão da vontade do soberano, uma vontade inquestionável e que, portanto, deve ser obedecida. A vigilância era realizada com o objetivo de manter os súditos conformes à regra que, por sua vez, servia de referência para a realização de um controle um tanto difuso, quase espontâneo, efetivado difusamente pelo corpo social sobre si próprio. Foucault (1999b) chega a sugerir que alguns desses controles e por algum tempo eram realizados por grupos sociais que tinham o claro objetivo de evitar a ação direta do poder soberano, que manifestava todo o seu brilho no espetáculo grotesco da punição exemplar. Um



exemplo típico desse espetáculo grotesco é o suplício de Damiens, relatado detalhadamente no primeiro capítulo de *Vigiar e Punir*.

Em uma série de conferências, proferidas na PUC do Rio de Janeiro, no período de 21 a 25 de maio de 1973 e publicadas, posteriormente, em forma de livro com o título *A Verdade e as Formas Jurídicas*, Foucault (1999b) descreve, minuciosamente, uma variedade de *controles sociais* –feitos pela sociedade sobre si própria– que teriam se efetivado na Europa, durante os séculos XVII e XVIII, como parte do processo de constituição da sociedade disciplinar.

Mais especificamente na *Conferência 4*, Foucault (1999b) exemplifica esses controles, citando organizações sociais que se desenvolveram na Inglaterra e na França. No caso inglês, ele analisa em primeiro lugar o caso das comunidades religiosas *quakers* e metodistas. Ele argumenta que pela realização de viagens de inspeção “essas sociedades tinham o duplo objetivo de assistência e vigilância”. E também, acrescento eu, de controle do comportamento de seus membros (p.89). Pois,

ao mesmo tempo em que os assistiam, elas se atribuíam a possibilidade e o direito de observar *em que condições* era dada a assistência: observar *se o indivíduo que não trabalhava estava efetivamente doente, se sua pobreza e miséria eram devidas à devassidão, à bebedeira, aos vícios, etc.* (p.90, grifo meu).

Em segundo lugar, Foucault (1999b) descreve a *Sociedade para a Reforma das Maneiras (do comportamento, da conduta)* e a *Sociedade para a Supressão dos Vícios*, que não eram propriamente religiosas, mas que funcionaram como instâncias de controle social, atuando principalmente no controle dos comportamentos. A primeira “se propunha a reformar as maneiras: fazer respeitar o domingo, [...] impedir o jogo, a bebedeira, reprimir a prostituição, o adultério, as imprecações, as blasfêmias, tudo o que pudesse manifestar desprezo para com Deus” (p.90). E a segunda tinha “por objetivo fazer respeitar o domingo, impedir a circulação dos livros licenciosos e obscenos, introduzir ações na justiça contra a má literatura e mandar fechar as casas de jogos e prostituição” (p.91).

Em terceiro lugar, Foucault (1999b) aborda o que ele chama de “grupos de auto-defesa de caráter para-militar”. Esses grupos “surgiram em resposta às

primeiras grandes agitações sociais, não ainda proletárias, aos grandes movimentos políticos, sociais, ainda com forte conotação religiosa, do fim do século XVIII na Inglaterra” (p.91). Ainda segundo Foucault, essas sociedades, das quais são exemplos a *Infantaria Militar de Londres* e a *Companhia de Artilharia*, “têm por função fazer reinar a ordem política, penal, ou simplesmente, a ordem, em um bairro, uma cidade, uma região ou um condado” (p.91).

E, como ultimo exemplo de controle social, no caso da Inglaterra, Foucault (1999b) cita o que chamou de “sociedades propriamente econômicas” (p.91), que se refere à organização das grandes companhias, das grandes sociedades comerciais “em sociedades de polícia, de polícia privada, para defender seu patrimônio, seu estoque, suas mercadorias, os barcos ancorados no porto de Londres, contra os amotinadores, o banditismo, a pilhagem cotidiana, os pequenos ladrões” (p.91-92).

O que essas sociedades ou associações –às quais atribuíram-se objetivos morais, políticos e econômicos– têm em comum é o esforço de controle social, é a atuação para fazer com que a ordem seja mantida e a lei seja respeitada. E, não nos esqueçamos, a lei é a regra, é a vontade do Soberano.

Após essa longa descrição, Foucault (1999b) argumenta que, a partir de três grandes deslocamentos, esses controles sociais que, inicialmente, serviam de instrumentos de autodefesa, no século XVII, aos grupos sociais que os organizavam e os faziam funcionar vão se tornar instrumento de poder estatizados, na Inglaterra do início do século XIX.

Já no caso da França, Foucault limita-se a descrever detalhadamente o caso das *lettres-de-cachet*. Segundo ele,

*A lettre-de-cachet* não era uma lei ou um decreto, mas uma ordem do rei que concernia a uma pessoa, individualmente, obrigando-a a fazer alguma coisa. Podia-se até mesmo obrigar alguém a se casar pela *lettre-de-cachet*. Na maioria das vezes, porém, ela era um instrumento de punição (Foucault, 1999b, p.95).

O que é importante, para a argumentação que venho desenvolvendo, é o modo de funcionamento desse instrumento de controle social. Esse funcionamento

inclui quem solicitava ao Rei essas ordens e por quais motivos. Segundo Foucault (1999b),

a maioria delas, as dezenas de milhares de *lettres-de-cachet* enviadas pela monarquia eram, na verdade, solicitadas por indivíduos diversos: maridos ultrajados por suas esposas, pais de família descontentes com seus filhos, famílias que queriam se livrar de um indivíduo, comunidades religiosas perturbadas por alguém, uma comuna descontente com seu cura, etc. Todos esses indivíduos ou pequenos grupos pediam ao intendente do rei uma *lettre-de-cachet*; este fazia um inquérito para saber se o pedido era justificado. Quando isto ocorria, ele escrevia ao ministro do rei encarregado do assunto, solicitando enviar uma *lettre-de-cachet* permitindo a alguém mandar prender sua mulher que o engana, seu filho que é muito gastador, sua filha que se prostitui ou o cura da cidade que não demonstra boa conduta, etc. (p.96).

Ao examinar esse funcionamento das *lettres-de-cachet*, Foucault (1999b) observa que

eram instrumentos de controle, de certa forma espontâneos, controle por baixo, que a sociedade, a comunidade, exercia sobre si mesma. A *lettre-de-cachet* consistia portanto em uma forma de regulamentar a moralidade cotidiana da vida social, uma maneira do grupo ou dos grupos – familiares, religiosos, paroquiais, regionais, locais, etc. – assegurarem seu próprio policiamento e sua própria ordem (p97).

A respeito das condutas que demandavam a solicitação das *lettres-de-cachet*, Foucault (1999b) afirma que elas se referiam e sancionavam basicamente os comportamentos de três “tipos”: as condutas de imoralidade, as condutas religiosas julgadas perigosas e dissidentes e, também, os comportamentos relativos aos conflitos de trabalho.

Ainda comentando esse sistema de controle social, Foucault (1999b) argumenta que “a prisão, que vai se tornar a grande punição do século XIX, tem sua origem precisamente nesta prática para-judiciária da *lettre-de-cachet*, utilização do poder real pelo controle espontâneo dos grupos” (p.98). Além de ser a grande punição do século XIX, a prisão é, também, a instituição de seqüestro exemplar e característica da sociedade disciplinar, cujo funcionamento é analisado por Foucault, em *Vigiar e Punir*.

Tanto os exemplos de controles sociais ocorridos na Inglaterra quanto esse exemplo da *lettre-de-cachet* ocorrido na França, oportunizam alguns comentários a respeito do funcionamento da sociedade de soberania. Em primeiro lugar, nessa sociedade, a rede formada por olhos e olhares que vigiam os comportamentos efetiva, em última instância, os olhos e os olhares do Soberano. Em segundo lugar, toda essa rede difusa deve, obviamente, atuar para garantir que a conduta social seja mantida conforme a vontade do soberano, que se expressa nos regulamentos, decretos, proclamas, enfim, nas várias formas de expressão da regra. E, em terceiro lugar, mas não menos importante, é que para manter o exercício do poder soberano não basta a disseminação da regra e a efetivação da vigilância. É preciso, também, o funcionamento dos grupos sociais enquanto instrumentos e instâncias de controle social; é preciso que esses controles mantenham constantemente um olho nos comportamentos sociais e o outro olho na regra, nos regulamentos e decretos reais, mantendo um perpétuo processo de comparação. Em quarto lugar, ressalto que cada um desses elementos – a regra, o controle e a vigilância – tem seus efeitos de poder; isto é, cada um desses elementos contribui, à sua maneira específica, para tornar efetivo o exercício do poder na sociedade de soberania, mas nenhum deles confunde-se ou deve ser confundido com o poder soberano.

## 6.2 – Estendendo a estrada

Ao analisar esses controles sociais, o objetivo central de Foucault (1999b) foi o de descrever a maneira como esses controles, por uma série de deslocamentos históricos, tornaram possível a emergência do panoptismo, no fim do século XVIII e começo do século XIX. Segundo Veiga-Neto (2003a), o panoptismo é um

dispositivo que conseguiu inverter o espetáculo, seja esse uma missa, uma apresentação teatral, um show musical, um comício, um circo, seja uma sessão pública de castigo, suplício e morte. Ao invés de a multidão assistir ao que acontece com uns poucos, são uns poucos que assistem ao que acontece com a multidão (Veiga-Neto, 2003a, p.80).

Essa nova disposição das visibilidades e dos olhares que inverte o espetáculo, segundo Veiga-Neto (2003a, p.86-87), é condição de possibilidade para a

emergência do poder disciplinar e, também, do Estado Moderno. Dessa maneira, o panoptismo é um dos traços fundamentais das relações de poder a partir da constituição da sociedade disciplinar: essa inversão do espetáculo pode ser percebida tanto nas chamadas instituições de seqüestro quanto no contexto social mais amplo.

Para compreender a transformação da sociedade de soberania para a sociedade disciplinar, é necessário fazer uma inflexão na discussão que empreendi até aqui. Em termos bastante gerais pode-se dizer que na sociedade de soberania articulam-se o poder do soberano e o poder pastoral. Contudo, em termos, digamos, mais específicos do controle social, é importante lembrar que o poder do soberano funcionava no âmbito mais geral da sociedade enquanto que o poder pastoral funcionava no âmbito estritamente religioso. É considerando um desequilíbrio no funcionamento articulado desses poderes em relação ao controle social, gerado com a emergência do poder disciplinar, que se pode compreender a transformação social da soberania para a disciplinaridade.

Essa transformação social, em termos gerais e bastante esquemáticos, constitui-se de três grandes deslocamentos: a emergência e a disseminação do poder disciplinar, deslocando o poder do soberano e o poder pastoral; a demissão do soberano; e, também, a emergência do Estado Moderno<sup>32</sup>. Segundo Veiga-Neto (2003a),

o poder disciplinar se apresentou como uma saída econômica e eficiente para a crescente dificuldade de levar o olhar do soberano a toda a parte, numa sociedade européia que se complexificava, crescia e se espalhava pelo mundo afora. De certa maneira, o poder disciplinar permitiu que a lógica do pastoreio se expandisse do âmbito religioso – das relações entre o pastor e suas ovelhas – para o âmbito sócio-político mais amplo – das relações entre o soberano e seus súditos. Mas, ao acontecer tal expansão, o soberano pode ser demitido de seu papel e de suas funções, ou seja, ele pôde ser mandado para casa, pois as tecnologias disciplinares já poderiam dar conta do controle social (p.81-82).

Essa atuação do poder disciplinar parece-me particularmente importante, por dois motivos principais. Por um lado, essa expansão da lógica do pastoreio vai

---

<sup>32</sup> Para uma descrição detalhada desses deslocamentos vide Veiga-Neto (2003a), especialmente o capítulo IV *O Segundo Domínio: o ser-poder*.

permitir o nascimento do Estado Moderno. Segundo Veiga-Neto (2003a), “Foucault chamou de sociedade estatal àquela que pôde se despedir do olhar do rei graças à entrada do poder disciplinar no jogo político” (p.82). E eu, nesta Tese, estou chamando de sociedade disciplinar a essa sociedade que se mantém preponderantemente, sem a presença do soberano e sob o Estado Moderno, pela operacionalização da disciplinaridade, seja no âmbito das instituições de seqüestro seja pelo funcionamento do panoptismo no âmbito do espaço social mais amplo. Por outro lado, essa atuação do poder disciplinar é importante porque ela implica no relevante papel desempenhado pela Escola Moderna. Quanto a essa importância,

é mais do que óbvio o papel que a escola desempenhou nas transformações que levaram da sociedade soberania para a sociedade estatal [e disciplinar]. Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna (Veiga-Neto, 2003a, p.84).

Enquanto constitutiva da maquinaria escolar, e para fortalecer essa maquinaria no desempenho desse papel, emergiu na virada do século XVII para o século XVIII, a máquina denominada formação de professores. O aparecimento histórico dessa máquina deu-se intimamente ligado às práticas que originaram a chamada Escola Normal, no interstício que se forma justamente na virada da sociedade de soberania para a sociedade disciplinar: a formação de professores emerge enroscada com o processo de secularização e expansão social das disciplinas. Vou descrever essa emergência da formação de professores e da Escola Normal, com mais detalhes, no capítulo seguinte.

Uma das características principais da sociedade disciplinar é o recobrimento do espaço social pela disciplinaridade que se aloja e funciona naquilo que Foucault chamou de instituições de seqüestro. Vou continuar a discussão, fazendo algumas considerações gerais sobre a finalidade e sobre as funções que caracterizam essas instituições. O meu objetivo com essas considerações é possibilitar certo rigor importante para a compreensão posterior que considero adequada, principalmente, do modo como se opera a disciplinaridade espaciotemporal nessas instituições. Penso que uma compreensão rigorosa dessa disciplinaridade poderá contribuir para

o entendimento das transformações contemporâneas pelas quais estão passando as instituições de seqüestro, principalmente das transformações que estão ocorrendo nas práticas educacionais escolares. Vejamos, então, como Foucault discute e caracteriza as instituições disciplinares.

As instituições sociais disciplinares "têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens. A fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção de produtores" (Foucault, 1999b, p.114). Para que essa finalidade primeira seja atingida essas instituições têm necessariamente que seqüestrar o tempo e o corpo dos indivíduos. Dessa maneira, o seqüestro caracteriza as instituições disciplinares modernas ao funcionarem como um meio, como um instrumento para que essas instituições cumpram a sua finalidade mais importante.

Esse entendimento da finalidade principal das instituições disciplinares permite que se coloquem duas questões. Uma primeira, é que não me parece pertinente afirmar, simploriamente, que as instituições disciplinares seriam aquelas que seqüestram e enclausuram o corpo. Isto é, não me parece muito adequado tomar as instituições disciplinares, básica e principalmente, pela sua função de seqüestrar o corpo, mirando apenas a dimensão espacial da disciplinaridade: parece-se que as análises derivadas de tal entendimento tendem a ser frágeis e a não se mostrarem fecundas para analisar o que está ocorrendo contemporaneamente com a Escola e outras instituições.

Uma segunda questão é que, a rigor, as instituições sociais não inventaram a disciplina e o seqüestro. Ao contrário, a Escola, por exemplo, é que se tornou uma instituição de seqüestro ao se tornar disciplinar, ao ter o seu funcionamento caracterizado por uma disciplinaridade, por uma disposição disciplinar dos corpos, objetos e atividades que a compõem. Ao expor essa questão, quero deixar aberta a possibilidade de se pensar uma Escola que não funcione mais disciplinarmente ou que, em todo caso, cuja disciplinaridade tenha se transformado: uma Escola, por exemplo, que pode abrir mão de parte do seqüestro do corpo para, em compensação, intensificar o seqüestro do tempo; uma escola, enfim, que continua sendo disciplinar

porque seqüestra o tempo mais intensamente, muito embora elimine ou torne flexível o seqüestro do corpo.

Diferente do que se possa imaginar, quando se ouve a expressão *instituição de seqüestro*, a primeira –e talvez mais importante– função das instituições características da sociedade disciplinar é seqüestrar o tempo. A esse respeito, Foucault (1999b) afirma que,

primeiramente, estas instituições –pedagógicas, médicas, penais ou industriais– têm a propriedade muito curiosa de implicarem o controle, a responsabilidade sobre a totalidade do tempo dos indivíduos; são portanto, instituições que, de certa forma, se encarregam de toda a dimensão temporal da vida dos indivíduos (p.115-116).

Argumentando a favor da caracterização dessa função de seqüestro do tempo, Foucault (1999b) afirma que

a sociedade moderna que se forma no começo do século XIX é, no fundo, indiferente ou *relativamente indiferente à pertinência espacial dos indivíduos*; ela não se interessa pelo controle espacial dos indivíduos na forma de sua pertinência a uma terra, a um lugar, *mas simplesmente na medida em que tem necessidade de que os homens coloquem à sua disposição seu tempo*. É preciso que o tempo dos homens seja oferecido ao aparelho de produção [–seja esse aparelho uma escola, um hospital ou uma fábrica–]; que o aparelho de produção possa utilizar o tempo de vida, o tempo de existência dos homens (p.116, grifo meu).

Essa argumentação serve para que eu acentue dois aspectos importantes. O primeiro deles é que nessa argumentação a fixação dos indivíduos a determinado lugar, na forma do pertencimento é relativa; isso, na prática, impede que se confunda o seqüestro típico das instituições disciplinares modernas com a reclusão que se efetivava nas sociedades de soberania. E o segundo aspecto é que, ao que me parece, a necessidade do controle espacial dos indivíduos é subordinado ao seqüestro do tempo, à extração do tempo desses indivíduos. A combinação desses dois aspectos permite que se afirme que mais útil, do que questionarmos se as instituições de seqüestro contemporâneas seqüestram mais ou menos, é perguntarmos pela maneira como essas instituições estão seqüestrando o tempo, isto é, perguntarmos se na Contemporaneidade o seqüestro do corpo continua sendo tão importante para a extração do tempo de vida das pessoas ou se novas maneiras muito mais sutis e



econômicas permitem que se abra mão, ao menos em parte, do seqüestro do corpo ou da disposição disciplinar dos corpos em arquiteturas mais ou menos fechadas.

A segunda função das instituições de seqüestro em relação aos indivíduos é justamente “a de controlar simplesmente seus corpos” (Foucault, 1999b, p.118). A sociedade disciplinar é, também, aquela que “descobriu” o corpo como fonte de energia, isto é, nessa sociedade “o corpo adquire uma significação totalmente diferente, ele não é mais o que deve ser supliciado, mas o que deve ser formado, reformado, corrigido, o que deve adquirir um certo número de qualidades, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar” (Foucault, 1999b, p.119).

Para além de atender as finalidades específicas e precisas de cada instituição, o seqüestro do corpo e a sua submissão a uma disciplinaridade espacial atende também àquela finalidade primeira das instituições de seqüestro que é exatamente seqüestrar o tempo. Nesse sentido, o seqüestro do corpo funciona também como um meio eficaz para se chegar ao seqüestro do tempo: eu diria mesmo que o seqüestro do corpo tem uma importância de ordem instrumental enquanto que o seqüestro do tempo tem uma importância que é da ordem da finalidade, isto é, é importante seqüestrar os corpos e submetê-lo a determinada disposição espacial na medida em que isso redunde no seqüestro do tempo dos indivíduos.

A terceira função das instituições de seqüestro “consiste na criação de um novo tipo de poder” (Foucault, 1999b, p.120). É claro que aqui se trata das relações de poder disciplinar, que perpassam o –ou são ativadas pelo– seqüestro do tempo e do corpo.

Na mesma direção argumentativa, que venho desenvolvendo acerca dessa importância relativa atribuída ao seqüestro do corpo e sua submissão a uma disciplinaridade espacial, Machado (1979) afirma que,

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 (p.XVII-XVIII, grifo meu).*

Um outro aspecto que importa ressaltar a partir dessa bela síntese, que Roberto Machado faz da disciplinaridade espaciotemporal, é que a disciplina distribui os indivíduos em um espaço disciplinar, mas a disciplina não fixa o corpo dos indivíduos. Ao contrário, nas malhas disciplinares, os corpos, uma vez ligados a um aparelho de produção qualquer, são primordialmente colocados em perpétuo exercício que, entre outras coisas, desempenha a função de seqüestrar o tempo para tornar ótima a sua utilização.

Uma vez colocado o corpo em movimento, o principal objeto da vigilância, do controle e da normalização é justamente a atividade do corpo. Com isso, quero dizer que aquilo que é vigiado, controlado e normalizado é a atividade que o corpo faz ou deixa de fazer, é aquilo que o indivíduo diz ou pode dizer, pensa ou pode pensar; o que interessa mais é a possibilidade de o indivíduo fazer, dizer ou pensar isto, isso ou aquilo. É dessa maneira que a vigilância, o controle e a normalização funcionam para manter ou intensificar um estado de dominação relativa, gerando efeitos de poder. Em suma: dessa maneira efetivam-se relações de poder que se definem, principalmente, como ações de alguns sobre as ações de outros.

De certa maneira, o estabelecimento social da disciplinaridade, através principalmente da emergência e da proliferação das instituições de seqüestro, é parte do desenvolvimento do biopoder. Entre outras coisas, a disciplina é um dos elementos constitutivos do biopoder basicamente porque ela energiza e faz viver. A outra face do biopoder é a regulamentação, conforme Foucault argumentou detalhadamente em *A vontade de Saber*, que é a tecnologia própria para se tomar conta da vida ao nível da “população”.

No curso *Em Defesa da Sociedade*, Foucault (1999c) afirma que um dos fenômenos importantes na emergência do biopoder e na instalação das biopolíticas é

o aparecimento da população, “como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder” (p.292-293). Talvez se possa afirmar que a *população* não é propriamente um conjunto de corpos físicos, de carne e osso: a população é um operador que expressa uma maneira de nos relacionarmos com um conjunto vivo. Pode-se dizer que a “população” opera formando conjuntos de seres vivos, a partir de características comuns a esses seres tomadas como atributos, isto é, a partir de características que ligam os seres entre si e que podem ser utilizadas como elemento de comparação. Nessa operação, a “população” é formada a partir da reunião arbitrária de dados de cada um: na “população” cada um se torna um caso. Penso que a população é uma espécie de abstração que pode ser aplicada tanto à espécie humana, quanto às tartarugas, bois ou coelhos: a exigência elementar para que um conjunto seja considerado como população é que ele seja visto como sendo formado por seres vivos, isto é, que sejam atribuídas aos elementos desse conjunto as características de seres vivos (que sejam vistos como seres que nascem, crescem, proliferam e morrem). Assim, dez pedaços de rocha formam um conjunto qualquer, mas dez rãs de uma mesma espécie formam uma população.

Uma das conseqüências mais importantes dessa tomada da “população” como objeto de saber e alvo de poder é que ela tornou possível a emergência da “norma, como padrão a partir do qual diversos aspectos da vida social passaram a ser avaliados” (Maia, 1998, p.134). Mas, não esqueçamos que a norma enquanto padrão de medida dos comportamentos individuais já estava em pleno vigor e devidamente arraigada no funcionamento das instituições de seqüestro.

Pela articulação mais orgânica entre a disciplina e a regulamentação, operada pela norma, o biopoder torna-se pleno. Essa plenificação do biopoder se efetiva através da formação e instalação de uma “grande tecnologia de duas faces – anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida” (Foucault, 1988, p.131).

Compreende-se melhor esse poder relativamente complexo quando se lança mão do conceito de poder enquanto *governo*. O governo engloba todos

aqueles “modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (Foucault, 1995, p.244). Este conceito, de certa maneira, inclui o conceito que Foucault formulou ao fazer a genealogia do poder disciplinar, isto é, o conceito de poder como ação sobre a ação. Mas vai um pouco além, pois o conceito de governo enfeixa num mesmo conjunto tanto as relações de poder que atingem o corpo individual quanto aquelas que atingem o corpo coletivo. Ou, como diz Veiga-Neto (2003a), a gestão governamental é entendida “como uma nova arte de governo exercida minuciosamente, ao nível do detalhe individual e, ao mesmo tempo, sobre o todo social” (p.86). Esse conceito de poder enquanto governo é útil para se questionar o modo como as biopolíticas são colocadas em funcionamento, isto é, o modo como se efetivam conjuntos de ações cujas características e efeitos são tanto disciplinares quanto regulamentadores.

Esse conceito de poder enquanto governo é importante, também, para compreendermos o modo como apareceu a *formação continuada*. Isso é assim, inclusive, porque estou tomando a formação de professores enquanto um dispositivo de governo e não como um aparelho supostamente a serviço do Estado. Considero a formação de professores dessa maneira porque “o que é importante para nossa modernidade, para nossa atualidade, não é tanto a estatização da sociedade, mas o que chamaria de governamentalização do Estado” (Foucault, 1979f, p.292). E, também, porque entendo o Estado como um conjunto *instável*, constituído por campos *instáveis* de integração *instável* de relações de força *instáveis*. Segundo Foucault (1979f), “o Estado não é mais do que uma realidade compósita e uma abstração mitificada, cuja importância é muito menor do que se acredita” (p.292).

É dessa maneira que – assim como na transformação da sociedade de soberania para a sociedade disciplinar abre-se o interstício em que emerge a formação de professores – a partir da virada da sociedade disciplinar para a sociedade de normalização inicia-se a formação das condições políticas que tornaram possível a emergência da *formação continuada*. Dadas essas condições, a emergência da *formação continuada*, no Brasil, dá-se *pari passu* com a transformação epistêmica da

Modernidade para a Contemporaneidade, isto é, contribuindo para essa transformação e, também, sendo impulsionada por ela.

É, ao menos em parte, sobre este terreno composto de normas, vigilâncias e controles, tomados em seu funcionamento articulado que se move a minha analítica. Contudo, a própria estrada em que se dão os meus passos não é muito mais que um pontilhado, que foi sendo composto ponto por ponto, na experimentação mesma de ir pisando de leve aqui e acolá e avaliando as possibilidades de apoio. É sobre esse terreno e nessa estrada que seguirá o meu caminhar nos próximos capítulos, em que vou preencher ao menos em parte os interstícios abertos, mas também em que outros se abrirão irremediavelmente.

Terceira Parte  
**É Preciso Viajar, Viver Não é Preciso...**

**Haja**<sup>33</sup>

(...)  
E nós  
Bando  
De tantos tontos  
Rodando aos trancos  
Por aí  
Haja teto  
Pra tanto desabrigo  
Haja palavra  
Pro que eu não digo  
Haja instinto  
E haja saída  
Pra tanto labirinto.

---

<sup>33</sup> Christiaan Oyens e Zélia Duncan (1998).

## Capítulo 7 Forjando-se Grilhões

*O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem - é a discórdia entre as coisas, é o disparate.*

*(Foucault, 1979a, p.18)*

O começo histórico da chamada formação de professores, situado no interstício que se forma na mudança da sociedade de soberania para a sociedade de disciplinas, é o tema que vou discutir neste capítulo. Porém, antes que o leitor se empolgue imaginando que encontrará aqui a história ou mais uma versão histórica da formação de professores, esclareço que não é bem isso que pretendo fazer: a discussão que vou desenvolver abrange aspectos históricos, porém, não se trata exatamente de contar a história, pura e simplesmente. Concordo com Foucault (1979a, p.19), quando ele afirma que “o genealogista necessita da história para conjurar a quimera da origem”. Por isso, tratarei de expor aspectos históricos da formação de professores e da efetivação das suas primeiras práticas, para mostrar duas coisas: primeiro que não há um pensador genial que teria num momento de luz concebido algo como um curso para formar professores e depois teria colocado essa idéia genial em prática; e, segundo, vou mostrar que foram determinadas práticas que constituíram determinados sujeitos. Nessa direção, vou descrever minimamente como se fez essa história ou, nas palavras de Foucault, questionar o *disparate* que se transformou ou que foi transformado em origem e as *descontinuidades* que se transformaram ou que foram obscuramente transformadas em progresso ou desenvolvimento.

O meu objetivo, neste capítulo, é justamente descrever alguns aspectos da emergência da formação de professores. Tomando a afirmação de Foucault, em epígrafe, como advertência plausível, vou abordar a emergência da formação de professores, iniciando por trazer à tona alguns elementos que estiveram implicados nesse começo. Em seguida, vou abordar as práticas a partir das quais se pensou e se inventou a chamada Escola Normal e discutir a maneira como se deu essa invenção.

E, por último vou abordar os primórdios da “modernização” da educação escolar brasileira, inclusive, com a chegada da Escola Normal ao Brasil.

Discutir a emergência da formação de professores, em termos da argumentação geral desta Tese, é importante porque o modo como se deu essa emergência comporta alguns elementos que podem contribuir para a compreensão da formação de professores que se realiza contemporaneamente, além de dar pistas auxiliares na discussão da emergência da chamada formação continuada.

### **7.1 – Extraíndo-se verdades**

A formação de professores entrou para a história no interstício que se forma com a passagem da sociedade de soberania para a sociedade disciplinar. Porém, ela não é obra de nenhum pensador genial que teria tido a grande idéia e nem é fruto de um suposto progresso das instituições educativas anteriores. Segundo Foucault (1999b), “a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre as crianças” (p.122). Da mesma maneira, constituíram-se os saberes sobre a formação de professores, a partir das adaptações dos adultos que desempenhavam as tarefas do ensino, adaptações observadas e extraídas das suas atividades para tornarem-se em seguida princípios didáticos e elevarem a formação de professores à categoria de necessidade imperiosa ao desenvolvimento da educação escolar. Em torno da prática do magistério ativa-se um mecanismo de saber-poder embutido no próprio processo de formação: com isso quero dizer que a formação de professores não emergiu de um projeto que supostamente teria sido posto em prática, mas de práticas que, examinadas e devidamente teorizadas, transformaram-se em condição imprescindível para a formação e o aperfeiçoamento de uma maquinaria disciplinar, que é a Escola Moderna. A própria história do surgimento da formação de professores, em uma de suas versões mais críveis, que apresentarei mais à frente, atesta esse modo de encarar a maneira como a formação de professores entra na História.



Seguindo essa maneira de ver como as coisas são historicamente fabricadas, vou discutir a emergência da formação de professores relacionando-a, basicamente, com a disciplina e com a Escola modernas, no contexto da transformação da sociedade de soberania para a sociedade de disciplina.

As chamadas escolas normais são constitutivas da emergência das relações de poder disciplinar. Conforme Foucault (1987), “o Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais” (p.153). Penso que se pode afirmar que as escolas normais seriam, digamos, tipos bastante específicos da própria Escola Moderna, principalmente pelo papel que ela desempenha. O papel desempenhado pelas escolas normais é justamente o de “formar” os professores, tornando-os conformes à norma, isto é, normais. E, certamente por serem considerados normais os professores podem ser vistos, eles próprios, como normas sociais, como referências ao menos para o comportamento das crianças pequenas. Talvez se possa dizer, também, que as escolas normais formam aqueles que ocupam as torres de vigia da instituição de seqüestro.

Por um lado, um dos grandes defensores da Escola Moderna, que Foucault chama acima de educação estandardizada, foi Comenius; e, por outro lado, a história da educação considera que o criador da Escola Normal foi João Batista La Salle. Se, historicamente, ambos estão separados pelas questões religiosas, uma vez que o primeiro localiza-se do lado da Reforma protestante e o segundo está do lado da Contra-Reforma, no campo específico da educação escolar, ambos, cada um à sua maneira, contribuem para a emergência da Escola Moderna. Comenius é considerado como um grande organizador do pensamento educacional da época, propondo algo como um sistema. Enquanto isso, La Salle militou mais no dia-a-dia escolar e a partir daí extraiu formulações ligadas mais diretamente à organização escolar e ao funcionamento disciplinar do ensino. Ao fim e ao cabo, em termos da Modernidade, ambos poderiam perfeitamente ser parceiros na construção do Projeto e na implementação da Escola Moderna. É claro que isso soaria como uma espécie de heresia, desde um ponto de vista restrito, mas penso que desde uma perspectiva ampla essa parceria é perfeitamente viável, inclusive porque Comenius e La Salle são

contemporâneos e carregam a mesma matriz de religiosidade e, por isso, ambos viam a escola como um importante instrumento de evangelização para governar as almas na mesma direção.

Por um lado, o poder soberano tornava-se cada vez mais enfraquecido, principalmente, pelo fato de o olho do Rei não conseguir chegar a todos os lugares e, por outro lado, o poder pastoral também se enfraquecia, principalmente, pelas lutas internas ferrenhas da Reforma e da Contra-Reforma. Esse enfraquecimento dos poderes hegemônicos abriu a “brecha” pela qual o poder disciplinar pode emergir, permitindo que a lógica do pastoreio deixasse as entranhas dos monastérios e ganhasse o conjunto do corpo social. É nesse deslocamento da lógica do pastoreio, apoiado nas relações disciplinares de poder, que se dão as práticas que entram para a história designadas de formação de professores ou, mais precisamente, chamadas de Escola Normal, no âmbito da Escola Moderna.

Para compreender melhor esse deslocamento do pastoreio, especificamente no âmbito do magistério, é importante ver como funcionavam o sistema de regulação e a disciplina que teve o seu auge na chamada Idade Média, no interior dos monastérios. Pode ser tomada como exemplo da disciplina monástica a *Regra do Glorioso Patriarca São Bento*<sup>34</sup>, que, ainda hoje, vigora nos mosteiros beneditinos. Com base nessa disciplina, funciona um sistema de regulação essencialmente punitivo que, posteriormente, com a secularização da disciplina, transformou-se para um sistema de normalização disciplinar que buscou equilibrar os dois elementos básicos, a punição e a recompensa, tendendo a tornar a punição cada vez mais branda, ao ponto de tornar-se essencialmente corretiva.

---

<sup>34</sup> O leitor pode acessar essa Regra em: [www.osb.org.br/](http://www.osb.org.br/).

A organização e o funcionamento do sistema de regulação da disciplina monástica baseiam-se nos chamados dez mandamentos da Lei de Deus; por isso, listo-os<sup>35</sup> a seguir:

- 1º - amar a Deus sobre todas as coisas;
- 2 – não tomar seu santo nome em vão;
- 3º – guardar domingos e festas;
- 4º - honrar pai e mãe;
- 5º - não matar;
- 6º - não cometer adultério;
- 7º - não furtar;
- 8º - não levantar falso testemunho;
- 9º - não cobiçar a mulher do próximo;
- 10º - não pecar contra a castidade.

Perceba-se que a disciplina monástica, que se sustenta nesses mandamentos, põe em marcha um processo de regulação aparentemente capenga, isto é, em que funciona apenas o recurso da punição. Digo aparentemente, porque como contraponto à punição havia, sim, uma recompensa; mas, essa recompensa seria dada em outra vida, evidentemente, àqueles que fizessem jus a ela, cumprindo fielmente os mandamentos que, na vida regrada do monastério, encontravam-se encarnados na disciplina. Para entender melhor essa separação entre a punição nesta vida e a recompensa em outra vida, é preciso lembrar o significado e o uso medievais do espaço e do tempo. Esse espaço e tempo eram entendidos como divididos em seculares, correspondentes à vida terrena e um espaço e tempo sagrados, que correspondiam à vida eterna. Ao que tudo indica, os mosteiros situavam-se justamente na fronteira entre a vida terrena, secular e a vida eterna, sagrada: por isso, também, a vida nos monastérios era uma vida de provação, vista como necessária para elevar aqueles que a ela se submetiam à imagem e semelhança de Deus.

---

<sup>35</sup> Ressalto que esses mandamentos não se encontram na Bíblia Sagrada na forma de lista, ao contrário encontram-se inseridos em um texto narrativo, mais especificamente no Livro do Êxodo, capítulo 20, que conta parte da saída do povo hebreu do Egito, após, supostamente ser libertado por Deus. Por um lado, coincidentemente, Deus teria imposto o Decálogo ao povo Hebreu, justamente, logo após libertá-lo do jugo egípcio: aparentemente, a liberdade dada por Deus pode ser vista como um crédito ofertado aos hebreus que, por sua vez, contraíram um débito; e a obediência aos Dez Mandamentos seria, então, a forma de quitar o débito. Por outro lado, posteriormente, no processo de evangelização, o chamado Decálogo foi extraído desse texto narrativo e inserido sob a forma de lista no catecismo que é uma espécie de livro didático utilizado na catequização. Aliás, esse processo de transposição asséptica do conteúdo de um texto-fonte para um material instrucional parece ser reproduzido, justamente, no processo de elaboração do livro didático. É claro que, no caso do livro didático, trata-se de conteúdos denominados científicos, principalmente.

No monastério não se formavam propriamente mestres já que, segundo Santo Agostinho, existia somente um Mestre verdadeiro. Valendo-se das Sagradas Escrituras, ele afirma que

os homens enganam-se, chamando mestres àqueles que o não são, porque geralmente entre o tempo da locução e do conhecimento, não se interpõe nenhum intervalo; e dado que tais homens aprendem interiormente logo depois da insinuação de quem fala, julgam ter aprendido do exterior, por meio de aquele que insinuou.

Sobre toda a utilidade das palavras, que se bem se considerar, não é pequena, indagaremos noutra altura, se Deus permitir. Por agora, advertite de que não lhes devemos atribuir mais importância do que é justo, de maneira a não acreditarmos apenas, mas começarmos também a entender com quanta verdade foi escrito, e com autoridade divina: “não chamemos mestre a ninguém na terra, pois que *o único Mestre de todos nós está nos céus*” (Mateus 23, 8-10). O que quer dizer –nos Céus– Ele próprio o ensinará, Ele que também pelos homens, por meio de sinais e de fora, nos incita a que nos voltemos para Ele no nosso interior, para sermos ensinados (Santo Agostinho, 2002, p.109-110).

Independentemente da questão de que se utilizava da referência a um Deus habitante de outro mundo –cuja existência era “revelada” apenas a uns poucos– para se exercer um poder sobre as pessoas no mundo terreno, parece-me claro que a ruptura com a economia de poder embutida nessa hierarquia, foi fundamental para que se estabelecesse a importância atribuída à formação do professor ou do mestre-escola, como se dizia à época; para que acontecesse, em suma, a entrada da formação de professores na história.

A ruptura com essa economia de poder deu-se com o deslocamento do pastoreio *do* âmbito religioso *para* o âmbito social mais amplo, tornando possível a instituição da norma e o aparecimento da disciplinaridade moderna. Por um lado, a instituição da norma tornou-se possível, principalmente, porque, fora do âmbito religioso estrito, liberados de obedecer *ipsis litteris* àquilo que dispõe a regra baseada nas Leis Sagradas, os grupos sociais puderam ou tiveram que formular os seus próprios princípios de medida, definindo padrões de normalidade e de anormalidade. Por outro lado, o aparecimento da disciplinaridade moderna ocorreu intimamente ligado ao modo moderno de pensar o espaço e o tempo. Essa disciplinaridade aparece no mesmo momento em que o espaço e o tempo estão

deixando de ser compreendidos ao modo medieval: com isso, quero dizer que a disciplinaridade, imbricada na lógica do pastoreio, deslocou-se para o mundo secular no mesmo momento em que o binômio século/sagrado deixava de ser operador predominante para se pensar o espaço-tempo e era substituído pelo binômio moderno espaço/lugar, inclusive, contribuindo para a afirmação deste segundo binômio. Nesse deslocamento, houve uma ruptura em relação aos objetivos da disciplinaridade: passou-se de uma disciplinaridade com vistas à salvação das almas para uma disciplinaridade com vistas à produção de corpos economicamente úteis e politicamente dóceis.

É nesse deslocamento, ou melhor, como parte desse deslocamento, do pastoreio do âmbito religioso para o âmbito social, que possibilitou a instituição da norma e o aparecimento da disciplina moderna, que se efetivaram as práticas que deram “origem” à formação de professores. Tais práticas são aquelas realizadas no interior da congregação religiosa e docente, chamada de *Irmãos das Escolas Cristãs* pela grande maioria dos historiadores da educação (Hengemüle, 2000).

Essas práticas de formação de professores apareceram no contexto da Reforma e da Contra-Reforma da Igreja Católica. E, para melhor entendê-las é necessário trazer um pouco do que a história nos conta sobre o abade João Batista de La Salle e sobre o lugar que a história reservou para ele no desenvolvimento da educação, não apenas na França, mas no mundo todo. Segundo Hengemüle (2000), La Salle nunca exerceu funções eclesiásticas, “ele nunca foi pároco. Nem neste começo de sua vida sacerdotal, nem ao longo de toda ela. É que, paulatinamente, sua existência foi assumindo outro rumo” (p.38). Isso significa que, apesar de toda a sua fé e da vivência ancorada nos preceitos religiosos, La Salle não se tornou um membro do clero, permanecendo leigo.

Sem que houvesse previsto nem desejado, La Salle é que foi cuidando desses mestres e com eles se comprometendo de forma sempre mais total: começou alugando para eles uma casa próxima à de sua família. Depois, alojou essa gente modesta na própria residência, primeiro durante o dia e, em seguida, também de noite. Diante das críticas da parentela, saiu da mansão paterna com os mestres, e foi com eles morar em outra casa, também alugada. Convencido de que esta era a sua missão, renunciou ao clero para entregar-se inteiramente à formação dos mestres e à

direção das escolas. Finalmente, aproveitou a fome de 1684 para distribuir seus bens aos pobres. Começara a trabalhar para os mestres do povo; passou a viver com eles; e terminou vivendo como eles, na condição de gente simples trabalhando para os simples (Hengemüle, 2000, p.39).

É notável a tamanha casualidade com que se desenrolou o envolvimento de La Salle com a causa da formação do professores. Essa casualidade é reforçada pela própria compreensão que o abade tinha da sua missão e pela maneira como foi dando-se a organização da congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs. Nessa direção argumentativa, Hengemüle (2000) descreve:

comprometido de forma imprevista e, na leitura dele, *providencial*, com a educação e com os mestres de escola, foi, com eles, delineando um novo tipo de instituto religioso na Igreja, uma congregação original, constituída unicamente de religiosos leigos dedicados exclusivamente à educação: os Irmãos das Escolas Cristãs, hoje também conhecida em 82 países dos cinco continentes por irmãos lassalistas. *Sempre com eles*, La Salle foi igualmente vivendo e desenhando *um projeto educativo marcado por seu tempo, mas também com características novas* (Hengemüle, p.41).

Um outro aspecto que aparece claramente nessa descrição é que a atuação de La Salle não se deu isoladamente, mas sempre em conjunto com os seus irmãos de fé. Entretanto, historicamente, os irmãos “desapareceram” sob a sombra de La Salle, a casualidade foi eliminada e La Salle foi transformado no “criador da Escola Normal”, bem ao gosto do mito da origem.

Contudo, nessa seara, a História<sup>36</sup> não trabalhou a sós: a Igreja Católica teve a sua quota de contribuição na criação deste “fantástico” sujeito histórico, entre outras coisas, agraciando La Salle com o título de “especial Padroeiro junto de Deus de todos os professores que se dedicam à educação da infância e da adolescência<sup>37</sup>”, através de um decreto do papa Pio XII. Segundo Hengemüle (2000), “a consideração de sua obra educativa e pedagógica e da forma de sua realização levaram o Papa Pio XII a proclamá-lo, em 1950, patrono dos educadores cristãos, tanto dos que já exercem o magistério como dos que a ele se preparam” (Hengemüle, 2000, p.41). Ainda de acordo com esse autor, “em 1900, Leão XIII inscreveu-o no cânon dos

<sup>36</sup> Refiro-me, aqui, a uma História prisioneira da missão de identificar e glorificar origens e de criar e “santificar” heróis. Digo isso porque é importante dizer que há uma outra História, praticada em pequena escala, que permite e até estimula a sobrevivência da casualidade.

<sup>37</sup> Este é um trecho literal do Decreto do Papa Pio XII, transcrito de Hengemüle (2000).

santos da Igreja Católica. Reconheceu, assim, como digno de imitação, pelos fiéis cristãos, o estilo de vida que ele levou ao percorrer o itinerário imprevisto que foi sua existência” (Hengemüle, 2000, p.41).

Para que se tenha uma noção da força e do alcance desse tipo de construção histórica, transcrevo a seguir um trecho de um texto, publicado na RBEP número 25, em 1946, e que traz algumas afirmações sobre o magistério e suas relações com o cristianismo.

O cristianismo veio emprestar grande dignidade à missão do professor considerando-o mandatário do Cristo e “mensageiro dos valores eternos”. A partir do Renascimento, a função do mestre perde, progressivamente, seu relêvo social e sua importância espiritual, passando a ser exercida por indivíduos incapazes ou fracassados em outras profissões.

Com a secularização do ensino instituída pela Reforma, a situação se agravou ainda mais. Não sendo mais escolhidos entre o clero, que “possuía certa cultura e não era distraído por outros interesses, os mestres das escolas elementares observa Monroe, eram, na sua maior parte, sacristãos, soldados inválidos, sapateiros ou pessoas cuja principal ocupação fosse sedentária ou durasse apenas parte do ano”. Nessa época S. João Batista la Salle, impressionado com a decadência da educação primária, fundou o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, destinado ao ensino das crianças pobres e à formação de professores capazes de elevar e dignificar o exercício do magistério. E assim, nasceu a primeira Escola Normal (Santos, 1946, p.397).

É claro que existiu uma pessoa de carne e osso, chamada João Batista de La Salle: mas a representação *santidade* a ele atribuída foi criada discursivamente por quem se encontrava em um lugar de sujeito que estava autorizado a fazer isso, isso é a declarar que alguém seja santo. O fato é que não há como se provar que João batista era um santo, não há como provar essa existência, a não ser impondo-se esse significado, obrigando-se as pessoas a acreditarem na santificação, a terem fé.

Esse processo de fabricação de sujeitos históricos, supostamente geradores de grandes idéias e inventores de grandes coisas, tal como La Salle, parece ter tornado-se cada vez mais freqüente no campo da educação e da pedagogia. No caso brasileiro, parece que isso aconteceu principalmente a partir da segunda metade do século XX.

## 7.2 – (Di)Fundindo-se saberes e poderes

Quando a formação de professores ganhou impulso no Brasil, principalmente através da criação de Escolas Normais, na primeira metade do século XIX, estas últimas já haviam emergido, há cerca de um século, na Europa. Porém, não houve uma pura e simples transferência do velho para o novo mundo: é preciso considerar, ao menos, que os tempos históricos são diferenciados e que a formação cultural do Brasil tem as suas especificidades.

Para não passar nem de longe a idéia de que haveria uma história universal da formação de professores, que teria emergido na França do século XVII para o século XVIII e que, por um milagre do progresso, teria evoluído e espalhado para o resto do mundo, convido o leitor a acompanhar-me aos tempos em que a importância da educação escolar no Brasil ainda era duvidosa e em que a questão da formação de professores –se existia– era ainda incipiente; em suma, para um tempo em que, no Brasil, a governamentalização do Estado, em relação à educação escolar, ainda dava seus primeiros passos.

Gostaria de marcar esses tempos com dois breves comentários. Ou melhor, com um comentário acerca do Brasil-Colônia e um, assim chamado, fato histórico do Brasil-Reino. Para apresentar o comentário, vou recorrer a Briquet (1944). Segundo esse autor, o que ele chama de ensino público<sup>38</sup>, no período da Colônia, caracteriza-se

pela indiferença completa da metrópole no tocante à vida espiritual do Brasil, indiferença talvez excusável se se atender ao fato de que o ensino público (*sic*) em Portugal só foi objeto de cogitação séria do governo, por parte do Marquês de Pombal, no fim do século XVIII. Tôda a diligência instrutiva, até então, limitava-se a algumas aulas de fortificações (p.10).

É claro que essa justificativa para a alegada indiferença, apresentada pelo autor, é bastante plausível. Porém, gostaria de acrescentar que, nesse período, Portugal –e também o Brasil, que era considerado parte de Portugal– pode ser caracterizado, grosso modo, como um Estado administrativo, cuja atenção

---

<sup>38</sup> Tenho dúvidas se a ordem do discurso permite que se utilize a expressão “ensino público” com referência a esse período da história da educação no Brasil.



encontrava-se voltada quase que exclusivamente para o território, isto é, para as riquezas, e não para os habitantes do Brasil de então.

Além dessa suposta indiferença, Briquet (1944) aponta as seguintes características do que chama de ensino público no Brasil-Colônia: a ação supletiva dos jesuítas, a criação de escolas ou aulas régias esparsas e avulsas e, também, o desenvolvimento do ensino religioso com a fundação de seminários. É claro que esse quadro de suposta indiferença e “desorganização” da educação escolar muda radicalmente, com a emergência e consolidação do Estado Moderno, governamentalizado, cuja função elementar é governar a população.

Feito esse comentário, passo ao mencionado fato histórico, que marca o denominado Brasil-Reino e diz respeito ao Magistério. O fato é que se não o primeiro, ao menos um dos primeiros professores oficialmente reconhecidos no Brasil desse período destacou-se, de acordo com o mito historiográfico da origem, no ensino das artes plásticas. Briquet (1944) relata o fato nos seguintes termos: “por carta régia, Manuel Dias de Oliveira é nomeado em 1808, professor de desenho e figura; deve-se-lhe o início do ensino do desenho do *nú*, no Rio de Janeiro” (p.10, grifo do autor). Certamente, o trabalho de tal professor tinha alguma utilidade aos olhos da realeza em contraste, por exemplo, com o valor econômico que se atribuiu, posteriormente, ao Magistério e à educação escolar.

Comentários e curiosidades à parte, já no chamado Brasil-Império, com a realização da Constituinte de 1823, desenrolou-se um processo de elaboração e apresentação de projetos de reforma da Instrução Pública<sup>39</sup>. A partir desse processo, o Governo Imperial encaminhou à Câmara dos Deputados um Projeto de Reforma do Ensino Primário. Sobre esse Projeto Rui Barbosa, então Relator da Comissão de Instrução Pública<sup>40</sup> da Câmara dos Deputados, elaborou um Parecer e o apresentou

---

<sup>39</sup> A respeito de como se iniciou esse processo, Briquet (1944, p.12-13) relata que “o Pe. Belchior Pinheiro de Oliveira, representante de Minas Gerais, [propôs] que se [conferisse] o título de Benemérito da Pátria e a Condecoração da Ordem do Cruzeiro a quem [apresentasse], até o fim daquele ano de 1823, o melhor trabalho sobre educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira”.

<sup>40</sup> Essa Comissão era composta pelos deputados Ruy Barbosa, Thomaz do Bonfim Espínola e Ulysses Machado Pereira Vianna.

à Câmara, em sua sessão de 12 de setembro de 1882. Transcrevo, a seguir, dois fragmentos desse Parecer.

Ao nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem, é esta, e só esta: *a ignorância popular, mãe da servidão e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para o vencer, releva instaurarmos o grande serviço da “defesa nacional contra a ignorância”, serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento de seu supremo dever para com a pátria* (Barbosa, 1947, p.122-123).

Ainda mais: *a educação geral do povo, enquanto a nós, é exatamente, na mais literal acepção da palavra, o primeiro elemento de ordem, a mais decisiva condição de superioridade militar e a maior de tôdas as fôrças produtoras. Ora, enunciada assim, a nossa afirmativa tem sido já, ainda entre os nossos legisladores, objeto de dúvidas, de restrições, de contestações parciais, a que importava responder. E não faltam entre nós opiniões, aliás, entre homens esclarecidos a outros respeitos, ante as quais ainda não passará de uma amplificação retórica, praticamente indemonstrável, esta lição dos fatos, tão velha como a experiência humana, formulada, há pouco, em termos precisamente exatos, no extremo oriente, por um americano, a quem está confiada, na China, a direção de um instituto ensinante: “se soubessem onde realmente reside o poder de um império, todos se empenhariam em desenvolver diretamente as forças intelectuais do povo, como recurso mais fecundo, que é, do que a exploração dos tesouros recônditos da terra”* (Barbosa, 1947, p.139-140).

A simples leitura desses fragmentos torna irreconhecível qualquer suposta originalidade de alguns discursos que se ouvem comumente em defesa da chamada escola pública, da pretensa democratização do ensino ou mesmo da importância dos investimentos em educação para o fortalecimento do país. Porém, quero destacar outros aspectos, digamos, mais pertinentes para a argumentação que venho desenvolvendo. Um desses aspectos, é que as primeiras linhas do primeiro fragmento enunciam a concepção da educação enquanto dispositivo de segurança, ao identificar a ignorância como uma grande ameaça e ao propor a instauração do que o autor chama de “o grande serviço da defesa nacional contra a ignorância”. Outro aspecto, é que as primeiras linhas do segundo fragmento enunciam o papel que a educação deve, supostamente, desempenhar no Estado de Governo, em relação à ordem, ao fortalecimento da nação e ao desenvolvimento da economia: que ela seja “o primeiro elemento de ordem, a mais decisiva condição de superioridade militar e a maior de tôdas as fôrças produtoras”. Um terceiro aspecto, mas não menos importante, é que, nas três últimas linhas do segundo fragmento, afirma-se uma das características do exercício do poder no Estado de Governo: “desenvolver diretamente as forças intelectuais do povo, como recurso mais fecundo, que é, do que a exploração dos tesouros recônditos da terra”. Penso que esses aspectos sintetizam

bastante bem o lugar da educação escolar no Estado Moderno governamentalizado; e, também, o relevo que ganha a formação do professor em tais circunstâncias.

Os primeiros cursos brasileiros de formação de professores foram criados ainda no chamado Brasil-Império e quase cinquenta anos antes que esse discurso de Rui Barbosa fosse pronunciado. Segundo Briquet (1944), “funda-se, em 1835, a primeira Escola Normal do país, na cidade de Niterói, sendo o exemplo<sup>41</sup> seguido pela Bahia, em 1842, e por S. Paulo e Rio de Janeiro, no ano de 1880” (p.13). E, segundo Bittencourt, (1946), o primeiro curso superior para formar professores foi criado em 1934, sob a forma de licenciatura, na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

A Escola Normal chegou ao Brasil, não propriamente trazida por “grandes” gestores ou por ação benemérita do Rei: é claro que houveram pessoas que assinaram documentos e tomaram decisões, mas se o fizeram é porque já estavam dadas as condições políticas para tal e porque uma espécie de “atmosfera modernizante” já se fazia sentir, constituindo os lugares de sujeitos que essas pessoas ocuparam.

Independentemente dos motivos que levaram à criação da escola normal, a minha argumentação considera as condições em que se deu essa criação. Neste sentido parece-me importante abordar alguns outros aspectos da educação escolar brasileira no período. Em meados do século XVIII os jesuítas foram expulsos do Brasil e foram instituídas as chamadas aulas régias. É bastante comum a interpretação –negativa, diga-se de passagem– de que esse fato teve como consequência imediata a destruição do suposto sistema educacional escolar brasileiro<sup>42</sup>. Entretanto, gostaria de questionar esse fato desde um outro ângulo: a partir da sua produtividade para a emergência da Escola Moderna no Brasil.

---

<sup>41</sup> Nesse período, a educação escolar era quase totalmente de competência das províncias.

<sup>42</sup> Discutir se havia ou não um sistema de ensino no Brasil de então não está no escopo desta Tese. Entretanto, penso que seria ingênuo afirmar que a expulsão, literalmente, dos padres jesuítas, teria extinguido o “sistema”, o modo de organização, a “disciplina” monástica ou seja lá o que os jesuítas tenham posto em funcionamento no Brasil por mais de dois séculos.

A obra dos jesuítas no campo educacional, pode ser vista como um exemplo cristalino de um tipo de organização e funcionamento escolar que, a partir do século XVIII, o mundo vai de certa maneira deixando para trás, ou melhor, um tipo de Escola que vai deixando de ser o modelo predominante. Não digo que esse tipo de escola é simplesmente substituído por outro, mas que a Escola Moderna vai tornando-se preponderante, inclusive porque está mais de acordo com o modo de vida que vai impondo-se a partir de então. Além disso, a expulsão dos jesuítas abriu os portões do Brasil para várias outras congregações ou ordens religiosas atuarem no campo da educação escolar. Nessa direção, Briquet (1944) afirma que “os jesuítas foram expulsos de Portugal e Brasil, surgindo então escolas de Beneditinos, Carmelitas e Franciscanos (p.9). E, Vianna (1945) informa que, “ao lado dos jesuítas, a eles inferiores em serviços relacionados com o ensino, outras ordens religiosas antes de finalizar o século XVI, já se haviam estabelecido no Brasil, em suas abadias e conventos também se dando instrução, pública ou circunscrita aos seus” (p.379). De certa maneira esse fato (o da expulsão dos jesuítas) pode ser visto como um sinal de mudanças bem mais profundas do que simplesmente a formação ou destruição de um sistema de ensino: penso mesmo que esse fato pode ser visto como sinal da emergência da Modernidade na educação escolar brasileira.

As chamadas aulas régias podem ser vistas como prova cabal de que não haveria um sistema de ensino organizado no Brasil. Mas, desde o ângulo que venho argumentando, essas mesmas aulas régias, justamente por serem esparsas e desconexas, podem ser vistas como os elementos que vão paulatinamente, num processo de homogeneização, entrando na composição de uma Escola Moderna brasileira.

A partir de aulas fragmentadas e desconexas, deu-se paulatinamente a padronização da educação escolar brasileira, incluindo-se nesse processo, a instauração e funcionamento do chamado ensino mútuo e, também, da Escola Normal. Certamente, esse processo de padronização também pode ser entendido como constitutivo de uma primeira onda de “modernização” da educação escolar brasileira. Ao que parece, essa padronização iniciou-se pela adoção do chamado ensino mútuo, no início do século XIX. Segundo Bastos (2005), “encontram-se

referências quanto à adoção do ensino mútuo no Brasil, no período de 1819 a 1827” (p.40). Ainda segundo essa autora, “a partir de 1820, o Estado gradativamente implantará o método de forma oficial. Uma ordem ministerial exige que cada província do Império enviasse um soldado, que seguiria as lições desta escola a fim de aprender o método para, em seguida, propagá-lo na província de origem” (p.40).

Justamente, como parte constitutiva desse processo de instauração da Modernidade no campo educacional escolar brasileiro é que aparece a formação de professores, especialmente através da criação e do funcionamento das chamadas Escolas Normais, a partir da segunda metade do século XIX. Seguindo essa história, contada por Bastos (2005), “visando sanar, em parte, o problema de formação de professores é criada a primeira Escola Normal do Brasil (1835-1851), na capital da Província do Rio de Janeiro –Niterói, com o intuito de preparar os futuros professores no domínio teórico-prático do método monitorial/mútuo” (p.45).

Assim contada, essa história coloca lado a lado dois modelos distintos de organização do ensino: o mútuo e o simultâneo. O ensino mútuo “baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos. Todos os alunos da escola, algumas centenas sob a direção de um só mestre, estão reunidos num vasto local que é dominado pela mesa do professor, esta sobre um estrado. Na sala estão enfileiradas as classes, tendo em cada extremidade o púlpito do monitor e o quadro negro” (Bastos, 2005, p.36). Já o ensino simultâneo

consiste em o professor instruir e dirigir simultaneamente todos os alunos, que realizam os mesmos trabalhos, ao mesmo tempo. O ensino é coletivo e apresentado ao grupo de alunos reunidos em função da matéria a ser ensinada. Os alunos são divididos de maneira mais ou menos homogênea, de acordo com seu grau de instrução. Para cada grupo ou classe, um professor ensina e adota material igual para todos (Bastos, 2005, p.35).

Apesar das características específicas desses modelos, ambos estão implicados na emergência da Modernidade, em termos de educação escolar, no Brasil. Esse é um dos aspectos mais importantes para a minha argumentação em torno da forja dos grilhões no campo da educação escolar, em termos gerais, e no campo da formação de professores, em termos específicos. Esses grilhões implicam

um modo de pensar a Escola, especialmente em termos de espaço e tempo e, também, a consolidação de relações de poder marcadamente disciplinares.

## Capítulo 8

### Compondo-se Cartas de Alforria

*A pesquisa da proveniência não funda, muito pelo contrário, ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo.*

(Foucault, 1979a, p.21)

Uma vez afirmada a existência histórica da formação de professores, no mesmo interstício em que emerge a Escola Moderna, poder-se-ia pensar que a formação continuada seria uma espécie de progresso ou uma adequação da formação aos novos tempos e às novas exigências sociais, econômicas e culturais. Uma abordagem possível seria a da perspectiva da história das instituições educacionais, mostrando que os cursos de formação de professores teriam progredido até chegar ao formato atual que seria aquele de cursos fundados e sustentados por um suposto princípio da continuidade. Outra abordagem possível seria a da perspectiva de uma história das idéias pedagógicas, descrevendo pensadores geniais que, diante dos desafios dos novos tempos, teriam gerado teorias maravilhosas sobre o professor e sua formação, propondo o modelo original e mais avançado. Contudo, a argumentação que vou desenvolver neste capítulo é de outra ordem: nem história das instituições, nem história das idéias, propriamente. Desenvolve-se por entre ambas ou por baixo delas, questionando minimamente alguns aspectos referentes à proveniência e não à origem, propriamente. Com o desenvolvimento dessa argumentação, o meu objetivo central, aqui, é apresentar enunciados constitutivos de discursos cujo funcionamento vai, paulatinamente, formando as condições políticas para que se institua uma outra maneira de pensar a formação para além do modo de vida moderno e, em contrapartida, tornando inviável a defesa de uma *formação limitada*<sup>43</sup>. Entretanto, alerto o leitor de que ele não encontrará, aqui, uma espécie de conspiração discursiva, isto é, um conjunto de discursos conspirando para formar as

---

<sup>43</sup> Estou chamando de formação limitada, por oposição à formação continuada, àquela que é pensada a partir da perspectiva da episteme moderna e que é efetivada mirando-se predominantemente a vida no corpo individual.

condições, ao modo de uma grande causa ou de uma multiplicidade de causas interligadas. Diferentemente, esses discursos, por vezes, articulam-se entre si, relacionando-se lateralmente, entrecruzando-se e mesmo entrechocando-se, mas, ao fim e ao cabo terminam por forçar a ruptura que torna possível a prática de uma formação dita continuada.

É o intervalo de um século, que separa a criação das primeiras Escolas Normais da criação da licenciatura, que constitui o ponto de partida desde onde vou seguir a lenta formação e transformação do que estou chamando de séries discursivas *pró-formação*<sup>44</sup>. Esses discursos emergem inextricavelmente ligados a aspectos econômicos, políticos e culturais. Assim, essa prática discursiva atravessou ou colocou em movimento, entre outras coisas, a criação de cursos e disciplinas, a realização de campanhas, a efetivação de levantamentos estatísticos, a formação de toda uma tecnologia de “população” e inúmeras outras propostas e práticas visando uma sonhada melhoria da Escola e da formação de professores.

### **8.1 – Formatando-se discursos**

A Modernidade é um modo de vida crítico. Desde a perspectiva moderna, a transformação da Escola, e também da formação de professores, é impulsionada pelas crises. Isso é assim porque, entre outras coisas, a busca moderna pela ordem, ou por uma ordem absoluta e duradoura, frustra-se indefinidamente. De certa forma, o preço que a atitude moderna paga por essa busca pela ordem, amparada na certeza, é a pungente atividade de apontar defeitos e propor e efetivar soluções fadadas ao fracasso. Ao que me parece, desde que há um Projeto de Escola Moderna, tem sido assim. Esse entendimento de que há algo errado e que precisa ser consertado está entranhado no pensamento de Comenius, e pode ser observado na sua obra *Didática Magna*. No capítulo XI dessa obra, intitulado justamente: *Até hoje faltaram escolas que correspondessem perfeitamente a seus fins*, escreve esse autor, após citar o desejo expresso por Lutero de que fossem construídas escolas para instrução

---

<sup>44</sup> Com a expressão *pró-formação* refiro-me aos conjuntos de enunciados que, em seu funcionamento, contribuem ou tendem a contribuir para tornar a formação de professores desta ou daquela maneira.



de toda a juventude e de que a educação fosse realizada através de um método fácil e agradável:

Conselho por certo sábio e digno de tal homem! Mas quem não se apercebe de que até agora isso não passou de um desejo? Onde estão essas escolas para todos? Onde está esse método agradável?

O que se vê é o contrário: não é em todas as comunidades menores, aldeias e vilarejos que se encontram escolas.

E, onde as há, não se destinam a todos indistintamente, mas apenas a alguns, aos mais ricos: por serem caras, os mais pobres não são admitidos, a não ser, às vezes, por acaso ou por beneficência de alguém. Por isso, é provável que muitos excelentes engenhos vivam e morram sem instrução, com grave prejuízo para a Igreja e os Estados.

Para instruir os jovens, ademais, a maioria adota ainda um método tão duro que as escolas geralmente são consideradas espantelhos para crianças e tortura para a mente: a maior parte dos alunos, enojada da cultura e dos livros, precipita-se para as lojas dos artesãos ou para alguma outra ocupação (Comenius, 2002, p.104-105)

Encontram-se exemplos dessa sensação de crise também no âmbito mais específico da formação de professores. A própria criação da Escola Normal no Brasil, teria sido para tentar resolver uma crise do chamado ensino mútuo que parecia não funcionar como se esperava à época. E não demorou muito para que fossem apontados defeitos, também, na própria Escola Normal que sobrevive de crise em crise desde seu começo no Brasil. Então, essa questão da necessidade do aperfeiçoamento do professor e, conseqüentemente, a necessidade de modificar ou complementar o curso de formação, não é recente. Essas necessidades podem ser percebidas claramente no fragmento seguinte, de um texto publicado em 1944, na RBEP vol. 1, nº 2.

Todo mundo sabe que, após sua formatura, os mestres entram em função possuindo um cabedal de conhecimentos tidos como os mais recentes da época em que se diplomam. Acontece que, tanto a psicologia, como a didática, ciência e arte em contínua evolução, se renovam de ano para ano, como conseqüência de experimentações e de estudos dos centros de pesquisas educacionais, ou de meras tentativas de professores em suas próprias escolas. Ora, o docente primário, ocupado e preocupado com as obrigações de sua aula e percebendo, via de regra, vencimentos modestíssimos, não está em condições de acompanhar, pela leitura de livros e revistas especializadas, a evolução didática e psicológica do seu tempo. [...]. A necessidade de manter o professorado em dia com as conquistas da psicologia e da didática não escapou, todavia, à esclarecida visão de alguns dos nossos antigos e modernos administradores escolares (Barioni, 1944, p. 325).

Nesse mesmo texto encontra-se, também, a afirmação de que a preocupação com o aperfeiçoamento do professor existiria, pelo menos, desde o início da primeira década do século XX. Essa preocupação teria perpassado discursos de administradores, textos legais e, inclusive, teria se materializado na criação e no funcionamento de instituições e cursos de aperfeiçoamento. O que importa é que o fato de essa preocupação não ser recente, de certa maneira, corrobora o meu argumento de que a formação moderna de professores é uma formação em crise, pelo menos desde o início do século XX: reconhecida a insuficiência da formação, foram incontáveis as tentativas de aperfeiçoá-la.

Os discursos que vou expor, a partir daqui, focando principalmente a primeira metade do século XX, constituem apenas um ínfimo exemplo da ruidosa atividade crítica que se desenvolveu no campo da educação escolar brasileira e também da formação de professores. De certa maneira, esses discursos são constitutivos do que se pode chamar de segunda onda modernizadora ou de “aprofundamento” do modo de vida moderno na educação escolar brasileira. No campo político-educacional, essa espécie de segunda Modernidade, ao mesmo tempo, produz uma inflexão na disciplinaridade e implica num adensamento das relações de poder sobre a vida. E, nesse processo, formam-se as condições políticas para o surgimento da formação continuada, nas quais estão implicados os discursos aqui apresentados e discutidos.

Um primeiro discurso é o que chamo de *estatístico*. Os levantamentos estatísticos da “população” são realizados no Brasil desde a época do Império. Entretanto, o que interessa para a minha argumentação não é, exatamente, aquilo que a estatística diz sobre os fenômenos populacionais ou demográficos. Mas, o discurso que importa é um discurso que toma a própria estatística, em suas relações com o Estado e com a educação escolar, como objeto de sua problematização e que, entre outras coisas, advoga a importância da estatística, chegando mesmo a instituí-la como uma espécie de panacéia capaz de dizer cientificamente a verdade última sobre a realidade educacional.

Uma síntese genérica dessa problematização é expressa no Editorial da RBEP número 4, intitulado *Estatística e Educação*, que diz o seguinte:

Em 1907, houve, pela primeira vez, na república, a preocupação de levantar-se, de modo menos lacunoso, a estatística geral do ensino no país. Mas só dez anos depois os resultados desse trabalho viriam a ser publicados e, ainda assim, graças aos esforços de um devotado servidor do país, o saudoso estatístico Oziel Bordeaux Rego. Entregue o ensino aos Estados, publicavam eles números anuais, baseados em levantamentos nem sempre perfeitos, sem atenção também a uma sistemática definida, que viesse tornar os dados comparáveis entre si. Desde 1932, essa situação mudou de modo completo. Criado o Ministério da Educação, em fins de 1930, estabeleceu-se nêle uma Diretoria Geral de Estatística. Procedidos os trabalhos preliminares necessários, instituiu-se, em dezembro do ano seguinte, o Convênio Interestadual de Estatísticas Educacionais, firmado entre a União e as unidades federadas. *Passamos a ter, assim, desde 1932, levantamentos anuais absolutamente regulares e fidedignos, baseados em rigorosa sistemática. E não, apenas, levantamentos regulares e fidedignos. Também resultados conhecidos com a devida oportunidade, para que possam servir de subsídio a uma política educacional eficiente* (RBPE, nº 4, p.3-4, grifo meu).

Toda a problematização da estatística, condensada nessa síntese, ocorre relacionada a práticas efetivas de levantamentos populacionais. É observando, analisando e questionando essas práticas que vai se formando a problematização da estatística em sua relação com o campo específico da educação escolar. Na década de 1920 ocorreu uma série desses levantamentos populacionais no campo da educação. Lourenço Filho (1947) relata o exemplo de um levantamento da população escolar realizado em 1920, no Estado de São Paulo: “o censo apurou o total de 656.114 crianças de 6 a 12 anos. Das de 7 a 12, 74% não sabiam ler; 275 mil freqüentavam escolas; 370 mil não o faziam, isto é 64%” (p.478). Ao citar esse exemplo, o meu objetivo maior é realçar o uso da estatística e do operador população como elementos implicados no governmentação. Nessa direção, o comentário seguinte sobre a utilização desse levantamento é emblemático.

A leitura dos documentos oficiais, anteriores a essa época, e posteriores a ela, demonstra, sem sombra de dúvida, que a simples apuração numérica, que então se fez, *não só veio permitir numerosas providências relativas à melhor localização de escolas –mas, o que mais importa, em relação ao que vimos afirmando aqui– havia de dar novos rumos à política educacional do Estado* (Lourenço Filho, 1947, p.478).

Nesse comentário nota-se claramente o enunciado de louvor que se presta à utilidade do levantamento populacional realizado, especialmente para o direcionamento da política educacional. Esse é um simples exemplo da importância que esse discurso insiste em atribuir à utilização da estatística no campo da educação. Contudo, a problematização em torno dessa utilização tem vários outros elementos.

Um desses elementos é a enunciação da relação inextricável entre a estatística e o Estado, conforme se pode perceber no trecho seguinte.

O que parece certo é que o Estado, organização política, teria criado a necessidade de contar e avaliar os homens e as coisas. É não menos certo que essa necessidade teria criado a outra, a de estabelecer relações entre os próprios dados obtidos, para permitir ação menos arbitrária, na arte do govêrno dos povos. *Se o Estado criou a estatística, esta, por sua vez, cada dia apresenta maiores e melhores elementos para a sua reconstrução e redireção. Não será exagerado dizer-se que a estatística tenha criado, assim, por sua vez, o Estado moderno, que procura, no estudo da dependência dos fenômenos coletivos, que só os números podem exprimir, a sua mais legítima fonte de inspiração* (Lourenço Filho, 1947, p.469, grifo meu).

A partir dessas considerações, desenvolve-se uma sólida argumentação, com vistas ao convencimento de que a estatística é o melhor meio de se produzir saberes sobre a educação escolar, colocando esses saberes a serviço do governmentamento. Uma parte significativa dessa argumentação apresenta-se no fragmento de texto a seguir.

Como fenômeno coletivo, ou de massa, *a educação só pode ser observada, descrita e definida, com os recursos da estatística. As novas gerações se concretizam numa população, em que reconhecemos atributos próprios, que tem uma distribuição geográfica e que se discrimina em grupos caracterizados segundo a idade, o sexo, a raça, a côr.*

A observação e a condução dos fenômenos gerais de *massa* cabem ao Estado, e a educação não foge à regra, especialmente no Estado de base nacional, constituído e definido no decorrer do século passado. Por isso mesmo, nas formas políticas modernas, a função da estatística, historicamente nascida, como vimos, das necessidades e tendências do Estado, agora se apresenta como fundamental na percepção dos fenômenos tipicamente coletivos.

Todo problema político se apresenta, em sua origem, como um problema de massa. Portanto, como um problema a que a estatística deve servir, *primeiro, na sua descrição e na sua caracterização, depois na sua interpretação.* E, se dessa interpretação, resultar a conclusão de interdependência dos fatos, a estatística passa a fornecer também os elementos de mais sadia e justa direção dos grupos sociais ou dos povos. [...]

Em qualquer que seja o sistema político, cuida hoje o Estado da educação, e nesse trabalho, há de ser servido pelas informações numéricas. A própria estatística tem demonstrado que a educação não deve ser compreendida como um direito, ou como um dever do Estado, mas como função necessária ao grupo social para a sua estabilidade e desenvolvimento. As relações de dependência entre fatos da educação e da economia, da educação da ordem e segurança, da educação e do trabalho são tão patentes, à luz dos dados estatísticos, que nêles se encontra a base para esforço de racionalização, dantes desconhecido.

Admite-se hoje, com efeito, uma educação planejada, organizada, executada e controlada no sentido dos fins sociais. A planificação significa a relação entre um *status* presente e o *status* desejado e possível ou, pelo menos, pensado como possível. A organização deve servir à execução, que propicie ou acelere a passagem de um para outro estágio. *A fase final de verificação, ou contrôle, não é senão a conferência daquilo que foi obtido, em face do que se pretende obter.* [...]

É evidente que, *como fenômeno político e, portanto, fenômeno de massa, a educação só apresenta os seus verdadeiros delineamentos, a sua marcha de execução e os seus resultados, pela estatística.* (Lourenço Filho, 1947, p.475-476, grifo meu).

O discurso estatístico, ao colocar a educação sob as lentes da estatística, introduz um novo jeito de produzir saberes nesse campo. E, coloca esses saberes a serviço da gestão governamental, a serviço da formulação da melhor maneira de dispor as coisas relativas ao governo. É claro que entre essas “coisas”, que são organizadas e reorganizadas encontram-se não somente os prédios escolares ou o material didático, mas também os indivíduos que compõem a “população” educacional escolar. Dessa maneira, o discurso estatístico institui no campo da educação escolar um saber-poder que, certamente, mostra-se bastante produtivo, tanto no sentido de tornar a administração eficiente como também no sentido de possibilitar novos dispositivos governamentais no campo da educação escolar.

A utilidade da estatística parece não ter fim. À aplicação da estatística são atribuídos progressos até mesmo em áreas que estudam o indivíduo, graças à engenhosa tecnologia desenvolvida na estatística de produzir saberes sobre os indivíduos em relação com o grupo. Essa atribuição é enunciada claramente no seguinte fragmento:

O progresso dos estudos atuais da biologia e da psicologia educacional deve-se, justamente, a essa mais larga e justa compreensão, que é a da *observação de grandes grupos com definição rigorosa dos valores que o representem, em face dos quais – e só em face dos quais – a descrição de cada caso individual ganha nitidez e possibilidade de classificação objetiva. O método estatístico, por sua fecundidade e plasticidade de aplicações é, na verdade, o instrumento indispensável à fundamentação de uma verdadeira consciência técnica em educação* (RBEP, nº 10, 1944, p.3, grifo meu).

A problematização formada pelo discurso estatístico redundava, no campo da educação escolar, na organização de toda uma tecnologia de população, isto é, dos meios necessários para a produção de conhecimentos considerados objetivos e, portanto, indiscutíveis sobre os problemas educacionais. A utilização dessa tecnologia reflete-se também na própria luta pela imposição da verdade sobre os problemas educacionais, como se pode perceber nas afirmações expressadas no fragmento seguinte.

Antes vivíamos na dependência das opiniões, em que se traduzia entusiasmo excessivo ou pessimismo demasiado, afastando-nos quase sempre do rumo capaz de solucionar o problema. *Deixou de haver a influencia de suposição; a opinião pessoal recebeu o combate de dados objetivamente colhidos e a elaboração dos quadros gerais dos levantamentos feitos substituiu as cifras arroladas sem fundamento e no sabor dos interesses* (RBEP nº 22, p.4).

Essa celebração de uma tecnologia de população mais refinada, inclusive com a utilização de instrumentos de coleta de dados mais eficazes, traz à tona a estatística como elemento capaz de operar uma rarefação da verdade e, por conseqüência, o monopólio da verdade por aqueles que detêm o método estatístico, os dados estatísticos e as análises que eles permitem.

Com esse discurso, a educação escolar definitivamente tornar-se objeto de quantificação. Mais do que isso, como objeto necessária e verdadeiramente conhecível pela quantificação:

Tôda a educação sistemática pode ser apresentada como um rendimento. Êsse rendimento permite observação, graduação, medida. Tudo que existe, como observou alguém, existe em certa quantidade, e pode, por isso, ser medido. *Os mais altos valores humanos admitem comparação, subordinação, hierarquia. Ou admitiremos séries contínuas de suas expressões, que poderão ser verificadas no indivíduo, confrontado com o grupo, como rendimento, ou só teremos para orientação no trabalho educativo o arbítrio e a fantasia...* (Lourenço Filho, 1947, p.474, grifo meu).

A Estatística, digamos, transforma um coletivo qualquer de seres vivos em “população”, no mesmo instante em que, através do seu método peculiar, ativa esse operador sobre esse coletivo. Com isso quero desfazer a impressão de que existiria uma população, como a escolar, por exemplo, sobre a qual se aplicaria a estatística. Ocorre que a “população” emerge no campo da educação no mesmo instante em que a estatística é aplicada sobre o coletivo de pessoas que desempenham funções nesse campo. Dessa maneira, a estatística é uma tecnologia de produção de saberes que cria o próprio objeto que ela toma como alvo de saber.

A utilização da “população”, como operador biopolítico, alterou o jogo de visibilidades, no campo da educação escolar ao instituir um novo objeto que deve ser vigiado não para a operacionalização da disciplinaridade, mas para o estabelecimento de regulamentação ou que deve redundar não em disciplinaridade, mas em regulamentação previdenciária. Assim, também se institui uma outra forma

de vigilância, uma vigilância que se efetiva não sobre a atividade dos corpos, mas sobre os fenômenos vitais da “população”.

Ao tomar-se a “população” como objeto de saber e simultaneamente alvo de poder, também, institui-se outra espacialidade e outra temporalidade, em relação ao espaço e ao tempo disciplinares: instituem-se o espaço relativamente amplo da população e o tempo relativamente longo das séries de séries dos fenômenos biológico-populacionais. Com isso, abre-se um novo espaço e um novo tempo que se tem que vigiar para conhecer e conhecer para controlar e normalizar. Enquanto um operador biopolítico, a “população” cria novos espaços e tempos que, também, funcionam como critérios para a formação de novos saberes e, simultaneamente, como definidores de alvos a serem atingidos pelo biopoder: a elaboração de saberes através desse operador subsidia a produção de normas, que servem de parâmetros à ativação de toda uma tecnologia regulamentadora. Mas, o processo não termina aí: o biopoder exige sempre mais saberes que, por sua vez, geram novas normas; e, assim, funciona um ciclo virtuoso de tomadas de poder, elaboração de saberes, constituição de normas e ativação de “novas” relações de poder.

O espaço-tempo tomado pela ótica da extensão é apenas um dos componentes da estratégia biopolítica. A partir dos mapas resultantes dessa tomada do espaço-tempo em termos de extensão é que se podem formular múltiplas possibilidades de posicionamento. Nesse caso, a partir desses mapas articulam-se infinitas realidades virtuais; e, dependendo das tomadas de decisões, uma ou outra dessas realidades virtuais é atualizada ou não. Quanto mais saberes se tem sobre a vida no corpo e na população, formando mapas mais completos e mais sofisticados, mais possibilidades abrem-se na articulação de realidades virtuais, e mais sofisticadas poderão ser as estratégias a partir da ênfase no posicionamento espaciotemporal de ações, de corpos e de populações.

É claro que o aparecimento da “população” trouxe, também, problemas políticos de outra ordem, tais como a necessidade de “saber que relações de vizinhança, que tipo de estocagem, de circulação, de localização, de classificação dos elementos humanos devem ser mantidos de preferência em tal ou tal situação para se

chegar a tal ou tal fim” (Foucault, 2001, p.413). Tais problemas políticos implicam em que o espaço e o tempo sejam pensados e usados em termos de posicionamento, que se dá por sobre a extensão e suas repartições. Enquanto abstrações manipuláveis, o espaço e o tempo são tomados como variáveis, no trabalho intrincado de compor e recompor aquilo que se entende – ou que se deve entender – por realidade, sempre em prol da vida. A partir da ênfase no posicionamento, sobre mapas cada vez mais sofisticados e tomados como capazes de re-apresentar aquilo a que se referem, criam-se infinitas realidades virtuais que, dependendo de decisões governamentais, podem ou não se atualizar.

Ao que tudo indica o enunciado de que a melhor maneira de conhecer a educação escolar é utilizando-se a estatística, definitivamente, foi incorporado à prática da gestão governamental. Ao que parece, o discurso estatístico teve o seu esforço recompensado, não apenas por conseguir “naturalizar” a importância da estatística para a gestão governamental, para a produção do conhecimento exato no campo da educação sistemática e para a rarefação dos meios de produção da verdade, mas, também, pela organização e implantação de estruturas de produção do saber, via estatística, no campo da educação escolar. Prova disso, é a criação e a manutenção de órgãos estatais ou não específicos para coletar, sistematizar e analisar dados sobre a educação, com base em técnicas estatísticas cada vez mais refinadas.

## **8.2 – Produzindo-se “abolições”**

Além desse discurso estatístico, que se evidencia, no debate em torno da melhor forma de conhecer e de governar a educação escolar, também no início do século XX, ganha corpo uma série de problematizações que fustigam a Escola brasileira, seja em termos de sua estrutura e funcionamento amplos, seja em termos das práticas didático-pedagógicas especificamente. Não quero com isso dizer, de forma alguma, que a Escola tenha sido problematizada apenas a partir do início do



século XX<sup>45</sup>. Mas, estas problematizações, diferente daquelas efetivadas anteriormente, apresentam mais fortemente, em termos gerais, a característica da busca pela eficiência da maquinaria escolar e pela proposição e realização de medidas visando conseguir essa eficiência.

Em toda essa problematização, aparece um discurso que enuncia o envelhecimento da Escola e a necessidade de renová-la. Esclareço que se trata, aqui, de um discurso *por* uma escola nova, e não de um discurso da Escola Nova ou discurso “escolanovista”, como se vê na literatura pedagógica brasileira. De forma alguma, trata-se, aqui, de um simples jogo de palavras, mas trata-se, sim, de uma diferenciação radical de abordagem das transformações que a Escola sofreu ao longo da primeira metade do século XX. Não se trata, também, de questionar se houve ou não uma escola velha e outra escola nova, mas, trata-se, sim, de afirmar que ambas aparecem, principalmente, graças a uma série de enunciados que expressam as características de arcaica, tradicional, inadequada entre muitos outros adjetivos negativos ou que impingem uma desqualificação à Escola e, em contraposição, expressam a necessidade ou a vontade de que sejam operadas transformações na Escola e nas práticas escolares.

Com esse discurso *por* uma escola nova refiro-me a uma gama variada de enunciados que se forma desde o começo do século XX, a partir da problematização das práticas educativas escolares, e cujo foco é a defesa de reformas ou ajustes na maquinaria escolar. Ressalto que esses enunciados não se dão em uníssono e nem de modo orgânico, ao menos do ponto de vista que estou adotando, mas, ao contrário, acionam vozes dos mais diferentes tons, espalham-se pelos mais diversos campos de saber e ativam as mais variadas práticas e experiências educacionais. Em suma: não se trata de um grande discurso flutuando por cima do que acontece na Escola, ao contrário, os enunciados desse discurso alimentam-se das mais mezinhas

---

<sup>45</sup> É claro que aconteceram muitas outras problematizações em torno da Escola anteriormente. Podem-se citar inúmeros exemplos, tais como: a densa problematização contida nos Pareceres de Rui Barbosa, de 1882 e 1883, ou ainda a problematização encetada sob a forma do denominado Decreto Leôncio de Carvalho. E, assim mesmo para ficarmos apenas nas problematizações que ganharam notoriedade (Machado, 2005).

insatisfações e, por mais que se articulem aqui e ali, não chegam a formar uma orquestra ou uma orquestração das transformações educacionais escolares.

Entre outras coisas o discurso por uma escola nova animou a realização de várias experiências educacionais em vários estados brasileiros. Uma dessas experiências, denominada, “Escola Ativa Direta”, realizou-se “dos inícios de 1932 aos fins de 1943, no Instituto Cruzeiro –o estabelecimento [fundado e mantido] para a realização desse trabalho experimental” (Neiva, 1944, p.375). Esse discurso, também, reuniu pessoas consideradas notórias à época –e outras nem tanto– filiadas a diferentes correntes filosóficas e políticas<sup>46</sup> em um bloco homogêneo, na defesa de um projeto político. Mais uma vez, lembro que, desde a perspectiva que assumo nesta Tese, não são os sujeitos que produzem os discursos, mas são os discursos que constituem sujeitos.

Um dos pontos centrais da problematização que esse discurso mobiliza é o argumento de que é necessário primeiro conhecer a criança para se ensinar melhor. A afirmação dessa necessidade traz para dentro do campo da educação escolar os saberes da biologia, da sociologia e da psicologia e respectivas vontades de poder. Essas mesmas vontades contribuem para operar mudanças nos currículos dos cursos de formação, uma vez que é nesses cursos que se prepara o professor. O enunciado da necessidade de conhecer a criança em seus mínimos detalhes pode ser percebido no fragmento seguinte.

---

<sup>46</sup> Ghiraldelli (2001) afirma que o chamado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* “foi redigido por Fernando de Azevedo e, apesar de representar tendências diversas de pensamento –como as do filósofo John Dewey e a do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) entre outros– compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional”. Esse autor diz ainda que “uma vez tornado público, o ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ potencializou a notoriedade de alguns intelectuais já conhecidos e registrou, no campo do prestígio social, outros nomes. [diz ainda que] o grupo dos vinte e seis signatários era bastante heterogêneo do ponto de vista de suas idéias”.

Na Escola Normal os espíritos se mobilizam para uma ofensiva renovadora. *Antes de educar a criança* (dizia-se), *é mister conhecê-la. Conhecer-lhe a alma*: donde a necessidade de uma psicologia infantil. Mas êsse conhecimento reclama previamente que se lhe olhe e estude o corpo –o sistema nervoso, os órgãos sensoriais, as glândulas endocrínicas: donde a Fisiologia humana aplicada à educação. E por que não examinar igualmente o meio social em que a criança vive, e do qual faz parte integrante? O meio social que criou o fenômeno da educação e o vem modelando através dos tempos? Por que não também uma Sociologia educacional? (Almeida Junior, 1946, p.226)

Um dos feitos mais importantes desse discurso por uma escola nova, penso eu, é ter colocado claramente, no campo da educação escolar, a vida como alvo preferencial do saber e das relações de poder. Isso é feito num duplo movimento articulado de colocar no passado uma educação definida como preparação para a vida e afirmar, no presente, uma educação que é definida como sendo a própria vida. O enunciado desse duplo movimento pode ser percebido no fragmento seguinte, que além de promover uma nova definição de educação, também, articula no processo educativo a vida individual e a vida coletiva. Vejamos o que diz esse fragmento.

Supunha-se outrora que o processo educativo pudesse ser compreendido como ‘preparação para a vida’, donde a sua limitação, nas fases primeiras da existência. Admitia-se um domínio das capacidades intelectuais, estritamente consideradas; em conseqüência, a cultura intelectual merecia tôdas as atenções. Supunha-se, ademais, que a educação pudesse ter cunho individual, sem maior atenção aos quadros sociais, onde realmente se processa. A concepção atual é bastante diversa. *Não se educa a alguém num momento, para que viva em outro*. A educação não tem cunho estático, mas dinâmico. É constante reorganização ou reconstrução da experiência e da experiência em seu sentido total, isto é, envolvendo tôdas as predisposições, capacidades e aptidões do indivíduo. Por outro lado, *o processo educativo*, porque constante e porque integral, não é produto apenas das forças individuais. *Resulta da influência da vida coletiva sobre o indivíduo, influência que modela a personalidade, influi no ajustamento ou acomodação da atividade individual à vida do grupo* (Lourenço Filho, 1945, p.316).

O discurso por uma escola nova coloca o professor na roda também, imputando-lhe responsabilidades e exigindo-lhe capacidades que, obviamente, teriam que ser possibilitadas pela formação, ou melhor, por uma outra formação que fosse, também, renovada de acordo com os princípios apregoados como novos. O enunciado da imputação de responsabilidades e da exigência de novas capacidades aparece claramente no fragmento seguinte.

Só por uma preparação adequada, pode o professor orientar devidamente a aprendizagem, conseguindo de modo pleno o que deseja. *Não basta saber para ensinar. É preciso saber suscitar o interesse dos alunos, aproveitar-lhes as tendências, dispô-los, enfim, ao trabalho produtivo.* A essa como 'sensibilização emocional', sem a qual não se aprende realmente, chamam os pedagogos de 'motivação', preparação psicológica de maior importância do que o preparo lógico ou sistemático de cada assunto ou exercício. Com efeito, a boa motivação cria nos educandos *um estado que leva à atividade desejada, como se ela fôsse de caráter espontâneo*, ou produzida num sentido criador (Lourenço Filho, 1945, p.320).

Coerente com o enunciado dessa preparação supostamente adequada, institui-se uma alteração no próprio papel do professor. Nessa alteração, atribui-se menos importância ao ensinar e mais importância ao mobilizar o aluno para a aprendizagem. A impressão que se tem é que, com essa alteração, o professor torna-se uma espécie de administrador de relações interpessoais. Essa impressão é bastante nítida no enunciado do papel do professor que aparece no seguinte fragmento:

*Mas, o que sobretudo interessa é o ambiente moral, o jogo de relações entre o mestre e os discípulos, e os próprios discípulos entre si. Nisto é que a ação do mestre é insubstituível.* Desde que falte, de pouco valerão as custosas instalações, mais ou menos complicado material, edificações, mobiliário, o que quer que seja (Lourenço Filho, 1945, p.321).

Esse deslocamento do papel do professor se deu, inclusive, com a ajuda dos conhecimentos biológicos, sociológicos e psicológicos. Daí a importância atribuída à aquisição desses conhecimentos, através da formação do professor. Essa atribuição de importância acarretou a entrada desses conhecimentos nos currículos dos cursos de formação, alterando-os significativamente. De certa maneira, abre-se o campo da educação escolar para o saber psicológico disputar o espaço em que a produção do saber e as relações de poder eram atribuições, predominantemente, da Pedagogia e da Didática. Essa abertura pode ser vista como um dos componentes implicados no deslocamento do professor do lugar central da sala de aula e, simultaneamente, no deslocamento do aluno para o exercício da chamada cidadania. Essa abertura implica, também, no acréscimo de saberes entendidos como necessários para o exercício do magistério.

O discurso por uma escola nova institui, ou contribui para se instituir, uma outra espacialidade e temporalidade na sala de aula ao deslocar do centro e da frente o lugar do professor e ao tornar o seu papel flexível, de acordo com cada situação

com que se depare. Altera-se também a espacialidade e a temporalidade da formação do professor, pois se enfatiza que o professor deve se preocupar mais em saber como lidar com as personalidades individuais do que em saber o próprio conteúdo de ensino e a forma de ensinar. Nesse processo a biologia, a sociologia e a psicologia tornaram-se muito mais importantes do que a didática e a metodologia, sendo que estas últimas eram tradicionalmente consideradas como sendo a própria essência dos cursos de formação de professores. Nessa nova espacialidade, o papel atribuído ao professor passa a ser o de orientador do chamado processo de aprendizagem do aluno, e a formação passa a ter uma “sólida” base científica. Tal formação supostamente daria as bases necessárias e suficientes para o professor saber como lidar com segurança com as vontades dos alunos, saber como conduzi-los a fazerem as coisas corretas por uma pseudovontade própria, ou melhor, a fazerem as coisas definidas como corretas a partir de uma vontade dita como sua própria.

### **8.3 – Distribuindo-se liberdades**

Implicado nas problematizações escolares, desenvolvidas no Brasil da primeira metade do século XX, aparece também um discurso que toma a disciplina escolar como seu objeto, e que interessa diretamente para a argumentação que venho desenvolvendo acerca das condições políticas que tornaram possível a emergência da formação continuada. Esse discurso enuncia desde problemas gerais, digamos, no âmbito das práticas sociais até problemas específicos das práticas educativas em sala de aula. O que parece ligar esses problemas colocados em diferentes âmbitos é a defesa da democracia, entendida como liberdade. Em razão disso, pode-se, então, chamar esse discurso de *democratista*, na falta de expressão melhor.

Um problema que esse discurso democratista coloca, no âmbito mais amplo da sociedade envolve um raciocínio que coloca em equação os tempos da vida. Esse problema é enunciado no trecho a seguir.

Na civilização, à qual pertencemos, a situação é especialmente delicada: exigimos submissão completa da criança e do adolescente, e, no entanto, queremos que, depois de adulto, o indivíduo seja livre; que, como cidadão, tenha liberdade de ação e espontaneidade de pensamento. A transição é por demais brusca. Submissão até os 21 anos, liberdade após essa idade (Stodieck, 1947, p.13).

No centro desse problema está a questão da submissão infantil *versus* a liberdade adulta. Essa mesma questão é colocada em outros termos, agora no âmbito da Escola. Vejamos como ela apresenta-se no fragmento de texto seguinte.

Desde cedo, a criança começa a sentir a ação disciplinadora que impõem os direitos dos próximos. Essa disciplina deve ser construtiva e não tolher excessivamente a iniciativa da criança. *É da máxima importância saber até que ponto a disciplina deve ser imposta, sem prejuízo da personalidade.* Há alunos, e, infelizmente, não são poucos, que aprendem bem de mais a submeter-se à disciplina, permanecendo a vida toda incapazes de qualquer iniciativa, de qualquer criação. (Stodieck, 1947, p.12).

Já no âmbito da prática mais específica da sala de aula, bem ao estilo da crise no sentido moderno, esse discurso enuncia o anacronismo da disciplina escolar efetivada até então e a necessidade de reformá-la, inclusive, apontando soluções.

*A disciplina, como é concebida pela moderna técnica pedagógica, é o auto-domínio, que o educador procura desenvolver no espírito infantil. Não é imposta: é suscitada, sugerida habilmente.* O educando, aos poucos, vai compreendendo o valor da ordem e da disciplina, da subordinação aos interesses do grupo (Faria, 1945, p.459).

Uma das soluções encaminhadas para o problema da submissão/liberdade envolve, engenhosamente, o autogoverno. Esse envolvimento da ação de governar a si próprio é enunciado nos dois fragmentos de texto a seguir.

Ante a necessidade de acabar com a disciplina de tipo militar sem ir até a anarquia, os educadores têm-se orientado no sentido do *self-government*. É conhecido o princípio: fazer da escola um meio favorável à aprendizagem do comportamento democrático. Para tal é necessário organizar a escola como uma pequena cidade, na qual cada membro tenha sua função e suas responsabilidades, na qual o poder confiado provisoriamente a cada um resulte de uma delegação da coletividade e *comporte mais deveres do que direitos* (Arbousse-Bastide, 1944, p.243, grifo meu).

*A verdadeira disciplina deve ser feita mais de encorajamento do que de reprimendas.* Só gradualmente podem organizar-se métodos de *self-government*: participação dos alunos na disciplina, responsabilidade de cada um pela ordem e comportamento do grupo, *liberdade crescente à medida que cresça a ordem e a disciplina.* Seria preciso que, na escola, os alunos pudessem certificar-se de que *não há oposição entre a disciplina e a liberdade*, mas, ao contrário, que *a disciplina constitui a verdadeira fonte de liberdade* (Arbousse-Bastide, 1944, p.244, grifo meu).

Observe-se que não se deseja o fim da disciplina, seja lá o que isso signifique. O que se quer é uma disciplina constituída de uma outra maneira, o que se propõe é uma nova economia de relações, mas ainda uma economia disciplinar apesar de diferente da anterior, pois, além de flexível, ela preconiza a liberdade, incita à libertação. Aqui, cada um pode ser livre, desde que cultive a ordem e seja disciplinado: autogoverno por excelência, desde que se pague certo preço.

Esse discurso em torno da “suavização” disciplinar parece instituir uma espécie de regime de soberania entre soberanos: se todos são soberanos, ninguém é mais soberano do que ninguém; o máximo que pode acontecer é de um soberano ser mais experiente e que, por isso, pode orientar os outros soberanos. Os outros são considerados soberanos também, e cada soberano é dono e senhor do seu corpo. O professor-orientador seria um soberano no meio de outros soberanos e coordenaria a constituição de cidadãos feitos à sua imagem e semelhança: que sejam disciplinados, mas que tenham iniciativa. Essa mistura de disciplina com iniciativa é apenas aparentemente paradoxal: corpos dóceis e úteis são corpos vivos e podem perfeitamente ter iniciativa, muito embora essa iniciativa seja controlada e regulada.

Desde a perspectiva das relações de poder, a sutileza de essa “disciplina reciclada”, está em deixar que se faça a “escolha”, está em “deixar o aluno escolher” as atividades que quer fazer e em qual ordem. E, tudo vai muito bem, desde que a escolha feita pelo aluno coincida com a escolha considerada correta pelo professor. O controle se efetiva justamente sobre as escolhas para classificá-las em corretas ou incorretas. Essa disciplina flexível parece dissimular a assimetria da relação professor-aluno sob o prazer do exercício da escolha por parte do aluno. É claro que essa dissimulação ocorre, também, em outras instituições onde quer que a disciplina funcione. Um argumento, entre outros, para que se aceite a disciplinaridade é que o exercício da escolha é bom, pois através dele se aprende a ser o cidadão requerido pela sociedade dita democrática. De qualquer maneira, mais flexível ou menos flexível, a disciplina efetiva-se graças a uma dicotomia básica que coloca o professor de um lado e o aluno de outro. E,

a dicotomia é um exercício de poder e ao mesmo tempo sua dissimulação. Embora nenhuma dicotomia vingasse sem o poder de separar e pôr de lado, ela cria uma ilusão de simetria. A falsa simetria dos resultados encobre a assimetria de poder que é a sua causa. A dicotomia representa seus membros como iguais e intercambiáveis. No entanto, sua própria existência é testemunho da presença de um poder diferenciador. É a diferenciação assistida pelo poder que faz a diferença (Bauman, 1999, p.22).

Considerando-se a existência da dicotomia básica, por mais suave e harmônica que seja a relação, por mais que as partes cheguem a um lugar comum, não se elimina a assimetria, ao contrário, torna-se a assimetria ainda mais dissimulada e, assim, torna-se a relação de poder ainda mais consistente.

Nessa “nova” disposição disciplinar continua-se seqüestrando o tempo – até mais intensamente ainda – apesar de se abrir mão da rotina como estratégia única de definição dos espaços a serem percorridos, que corresponde ao seqüestro do tempo: abre-se mão da rotina única e, em compensação, arranja-se uma disposição das coisas de modo que o aluno não pode mais parar, já que agora tem, inclusive, que organizar múltiplas rotinas – faça segundo sua vontade, mas faça! Essa é a ordem básica. Assim, o tempo continua sendo seqüestrado. Ao aluno é dada a liberdade para escolher entre várias possibilidades, mas ele não pode deixar de escolher, pois terá que continuar fazendo coisas, percorrendo espaços para que seu tempo continue sendo seqüestrado. As pessoas são libertadas da rotina em que eram vigiadas, mas são submetidas à verificação constante de suas atividades e de seu comportamento, incluindo-se aí o controle da atividade de pensar. No âmbito desta disciplinaridade, à liberdade que se dá corresponde uma intensa atividade de controle: ambas são as duas faces da mesma moeda.

Nessas problematizações acerca da dita inadequação da disciplina, aparece o enunciado de uma liberdade regulada, dirigida, limitada pelas intervenções do outro. Porém, aparece, também, o enunciado de que a liberdade regula, isto é, de que a liberdade torna-se uma condição *sine qua non* para o funcionamento da regulação. Não se trata, aqui, de denunciar ou sequer de tomar a liberdade dada como uma espécie de grande armadilha que seria arquitetada e construída para capturar os sujeitos. Trata-se, sim, de compreender que a liberdade dada não é simplesmente liberdade regulada. Além de regulada, essa liberdade, também, torna a regulação



possível, torna possível a auto e a hetero-regulação. Ao final da contas, logicamente, é preciso haver liberdade para que haja uma administração do arbítrio, da escolha, da vontade e, em última instância, a fabricação da “alma”.

A esta altura, o leitor deve estar se perguntando: “– Mas, o que esses discursos têm a ver com a emergência da formação continuada?” Essa pergunta tem suas razões, principalmente se estamos tentando ver nesses discursos as supostas causas da formação continuada. Porém, desde a perspectiva assumida nesta Tese, a questão que se coloca é outra. É a questão das condições e não das causas. Assim, a questão que se coloca é: “– a que estado de coisas esses discursos conduziriam?” Aí, então, esses discursos passam a ser vistos de outro ângulo, fazendo coisas. Cada um desses discursos, enunciados enquanto constituintes da crise moderna da Escola, fazem coisas diferentes: um defende um suposto melhor meio de conhecer a escola e de colocá-la a serviço do governo, outro acrescenta tarefas à Escola além do ensino, outro sustenta que a Escola tornou-se velha e deve ser renovada e outro, ainda, argumenta que a disciplina com resquícios de violência não serve mais e deve ser suavizada.

No âmbito específico da formação de professores, esses discursos engendraram transformações espaciotemporais e políticas. De certa forma, tornaram a formação de professores limitada uma realidade cada vez mais distante. Com a enunciação desses discursos, entre outras coisas, impuseram-se regimes de verdade como a estatística e outros campos científicos, que construíram e fizeram circular verdades sobre e para o campo educacional, impuseram-se conteúdos e formas diferentes à formação de professores, ativaram-se relações de biopoder totais na Escola e na formação de professores e impuseram-se a flexibilização da disciplinaridade.

Em suma: esses discursos participam da criação das condições políticas que tornaram possível a emergência da formação continuada, inclusive, rarefazendo a possibilidade da verdade, experimentando novas formas espaciais e problematizando-as, inventando as tecnologias necessárias para tomar a vida por completo como alvo de saber e de poder.

## Capítulo 9

### Efetivando-se Controles Reguladores

*Ninguém é portanto responsável por uma emergência; ninguém pode se autoglorificar por ela; ela sempre se produz no interstício.*

*(Foucault, 1979a, p.24)*

Parafraseando Foucault, ninguém é responsável pela emergência da *formação continuada*, ninguém pode se autoglorificar por ela; e, conforme a argumentação que venho desenvolvendo ao longo desta Tese, ela se produziu no interstício que se formou na virada da Modernidade para a Contemporaneidade, mais especificamente no vácuo aberto com a corrosão do modo moderno de pensar a crise no campo da educação escolar. E, é claro, no momento em que estavam dadas as condições políticas.

O meu objetivo, neste capítulo, é descrever essa emergência. Porém, não vou tomá-la como algo de natureza pedagógica ou educacional, isto é, não vou abordá-la como fruto de uma idéia genial de algum pensador iluminado ou como resultado de um suposto progresso das instituições educacionais escolares. Aliás, a emergência não é exatamente uma questão de natureza, mas uma questão de ordem: a mim não interessa discutir a origem ou a causa da emergência, mas em que ordem de coisas ela se produziu e como ela se deu. Assim, pretendo trazer outros argumentos de que a formação continuada emergiu no interstício formado com a mudança da Modernidade para Contemporaneidade e na ordem da biopolítica, isto é das ações efetivadas estrategicamente para fazer com que as relações de poder atingissem, paulatinamente, a vida em toda a sua extensão espacial e temporal.

Vou abordar essa emergência partindo da discussão sobre a transformação do modo de vida, e modo de vida aqui remete à episteme, às condições dadas para que algo seja dito ou pensado. Depois, num segundo momento, vou descrever a emergência em ato. Por fim, vou discutir algumas possíveis “conseqüências” dessa emergência, abordando o modo como funciona hoje a formação de professores e,

também, expondo algumas questões possíveis de serem levantadas a partir da argumentação que desenvolvi ao longo desta Tese.

### **9.1 – Transformando-se modos de vida**

Dizer que a Modernidade é um modo de vida crítico parece quase uma obviedade. Entretanto, é necessário atentar para o fato de que a crise tem sentidos diversos, conforme esteja situada no modo de vida baseado na certeza ou no modo de vida alimentado pela incerteza. Enquanto o modo de vida moderno sustenta-se em condições de entendimento baseadas na certeza, o modo de vida contemporâneo apóia-se em condições de entendimento que incluem a incerteza, a flexibilidade e a instabilidade. Essa mudança nas condições de entendimento engendra modificações consideráveis, que repercutem no modo de pensar o espaço e o tempo, no exercício do poder e, também, na maneira de compreender as transformações que estão ocorrendo na Escola e na formação de professores.

Em relação ao modo de pensar e usar o espaço e o tempo, opera-se um posicionamento espaciotemporal na Modernidade e outro bem diferente com a emergência na episteme contemporânea. O posicionamento espaciotemporal moderno efetiva-se dentro dos limites da extensão. Um exemplo desse modo de posicionamento é a progressão de série para série; e, outro exemplo, é o acréscimo de uma ou mais disciplinas em um curso, que amplia o tamanho do curso, estendendo-o, mas não altera a sua essência disciplinar. Já o posicionamento contemporâneo descobre que a representação é algo manipulável e alterável; assim, este posicionamento se dá, inclusive, manipulando os limites e, quando necessário, passando por cima deles. Um exemplo deste tipo de posicionamento é a chamada transdisciplinaridade. O posicionamento contemporâneo parte da extensão e usa-a para construir relações entre posições que, costumeiramente, “desrespeitam” os próprios limites extensos, passando por cima deles ou modificando-os para que ajustem às novas relações de posicionamento. Este posicionamento conecta-se inextricavelmente com a elaboração de cenários ou conjuntos de posicionamentos virtuais.

No posicionamento espaciotemporal contemporâneo o limite não desaparece, mas ele é flexibilizado. Isto significa que ele pode ser ampliado ou diminuído, ou melhor, significa que os limites são movidos conforme a estratégia política. Assim, pode-se modificar a localização de um limite, pode-se erguer outro onde não havia, pode-se também suprimir limites indesejáveis, e assim por diante. E, também, determinados critérios tidos como irrelevantes e até mesmo dispensáveis podem tornar-se pré-condição de uma hora para outra.

Essa flexibilidade do limite repercute, por exemplo, no âmbito da disciplinaridade. Com a efetivação dessa flexibilidade, não se é mais obrigado a cumprir os mesmos horários todos os dias e nem a percorrer os mesmos espaços. Mas, nem por isso a disciplina desaparece, ela continua funcionando e até melhor do que antes, pois se torna muito mais sutil, torna-se mesmo desejável. Assim, continua-se seqüestrando o tempo. E, o que é mais grave, o tempo é seqüestrado num clima de contentamento por efeito da possibilidade de escolher o que e quando fazer. A disciplina funciona de modo bem mais eficiente, pois ela se articula ao discurso da “democracia” que introduz – e até certo ponto obriga – ao exercício da escolha.

Ainda no âmbito das relações de poder disciplinar, ocorrem outras mudanças a partir da passagem da Modernidade para a Contemporaneidade. Por exemplo, Foucault (1987), ao descrever o panoptismo, já apontava para um caráter virtual da vigilância, afirmando que o efeito mais importante do panóptico é

*fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos [e também, os escolares, os doentes, os executivos...] se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são portadores (p.166, grifo meu).*

Seria, por acaso, o telefone celular uma testemunha “tagarela” e móvel de que a virtualidade benthamiana teria sido atualizada com a Contemporaneidade? Nesses trinta anos, que nos separam da publicação de *Vigiar e Punir*, muitas coisas aconteceram, especialmente, no desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e de informação, que contribuíram para que a vigilância

contemporânea se tornasse bem mais sofisticada, inclusive, tornando-a bem mais eficaz e econômica, justamente porque a vigilância se tornou, digamos, proporcionalmente bem mais virtual, virtualizada e virtualizável.

A vigilância moderna das sociedades de disciplina dependia de um dispositivo de vigilância, dos jogos de disposição dos olhares mais ou menos hierarquizados e ligados à arquitetura das instituições de seqüestro. Mas, com a sofisticação da vigilância, possibilitada inclusive pelo avanço tecnológico a própria arquitetura da vigilância tornou-se móvel e flexível.

A vigilância hierárquica continua funcionando, e de modo cada vez mais sofisticado, no âmbito das instituições de seqüestro. Porém, desenvolveram-se outras formas de vigilância, que não obedecem necessariamente a uma hierarquia espaciotemporal e que não estão necessariamente compondo uma arquitetura de seqüestro. A ação de enviar uma mensagem eletrônica ativa um campo de visibilidade sobre o internauta que o executa; o acionamento de um alarme ativa um campo de visibilidade sobre os ladrões que tentam assaltar um banco; o número da carteira de identidade funciona como uma vigilância virtual, que pode ser atualizada a qualquer momento em que alguém acesse um banco de dados e, do mesmo modo, o número do Cadastro de Pessoas Físicas-CPF pode ativar um campo de visibilidade, quando o vendedor de uma loja de confecções faz uma consulta ao Serviço de Proteção ao Crédito; o fator RH e o grupo sanguíneo, registrados na Carteira de Habilitação, podem funcionar como um campo de visibilidade, no caso de o portador acidentarse e necessitar de cuidados médicos. Penso que tanto a virtualização da vigilância quanto a mobilidade e a flexibilidade da arquitetura da vigilância podem ser percebidas nesses exemplos de situações, nas quais, de alguma forma, em algum momento ou lugar pode-se efetivar alguma visibilidade. Além disso, a própria hierarquia dos olhares tornou-se muito mais fluida e, portanto, capaz de operar uma vigilância bem mais efetiva e abrangente.

Estou chamando de vigilância virtual àquela que existe apenas em potência e pode atualizar-se a qualquer momento e que, também, opera cada vez mais com o vir a ser daquilo que é objeto de vigilância. Nessas condições, também o controle torna-

se cada vez mais virtual, no mesmo sentido da vigilância. O controle da população, por exemplo, é um controle virtual, pois opera calculando a possibilidade, tentando prever o que pode acontecer com a população.

A vigilância virtual é aquela que funciona ininterruptamente, apesar de não olhar constantemente: é virtual porque pode ser atualizada a qualquer momento e só aciona o olhar no momento em que se atualiza. Essa forma de vigilância é colocada à disposição e pode, no limite, ser atualizada a qualquer momento e em qualquer lugar em que se fizer necessário, graças ao recurso a tecnologias de informação e de comunicação. Pode-se dizer que, graças ao acentuado desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, principalmente, a vigilância tornou-se uma espécie de acessório de uso pessoal e coletivo. Isto porque, pelo uso de produtos tecnológicos, como o telefone celular, por exemplo, a vigilância pôde transbordar – e até certo ponto esgarçar – os limites das instituições de seqüestro, tornando-se divisível e portátil: móvel e flexível, utilizável de acordo com a necessidade, uma espécie de bem de consumo ou sonho de consumo.

É claro que, contemporaneamente, opera-se uma vigilância bem mais intensa. Mas, não basta dizer que o uso de novas tecnologias na vigilância levou a uma espécie de hiperpanoptismo. Penso que as possibilidades econômicas dos jogos de visibilidade alteraram-se, afetando a própria arquitetura da vigilância: a vigilância contemporânea, ao efetivar-se, constitui uma arquitetura móvel e flexível; algo como uma arquitetura de consistência gelatinosa.

Tanto o controle quanto a vigilância são da ordem da política ou dos procedimentos que ativam e efetivam as relações de poder. O “avanço” tecnológico permitiu o aperfeiçoamento e a intensificação da vigilância ou da ativação de campos de visibilidade; porém, a vigilância, *per se*, não dá conta de explicar o controle, porque ela funciona, digamos, como pré-requisito para a efetivação do controle.

Por mais avançada que seja a tecnologia que se utiliza na vigilância, a vigilância não se opera por si, ela é parte das relações de poder: atrás das câmeras tem sempre alguém ou se diz ou se imagina que haja alguém. Com isso se desfaz uma imagem equivocada da tecnologia: a imagem de que ela está fora do mundo

humano ou de que ela teria vida própria. A tecnologia é humana ou criação humana, ela não funciona por si, não tem vida própria. A tecnologia, também, não impacta o mundo social/humano, pois, para impactar ela teria que ser vista como estando fora do social/humano; é o próprio humano que impacta ou age sobre o humano: dessa maneira, a tecnologia é importante não porque ela seja, propriamente, parte das relações de poder, mas porque o seu desenvolvimento, entre outras coisas, contribui para a sofisticação daqueles procedimentos de vigilância, que funcionam ativando e efetivando relações poder.

Ao fazer a articulação da disciplina com a regulamentação, a norma também sofre alterações. Por conta dessa articulação, tenho a forte impressão, os próprios limites da norma, isto é, os próprios limites que demarcam a faixa de normalidade — e, obviamente, a faixa de anormalidade também — tornam-se móveis e flexíveis ou são tomados como tal: parece-me que já não há como ser normal por muito tempo; as coisas se passam como se cada um de nós fosse ao mesmo tempo virtualmente normal e anormal. Os próprios limites normativos passaram a fazer parte do jogo estratégico das relações de poder sobre a vida, de uma outra maneira: se na norma disciplinar os limites parecem mais ou menos definidos e mais ou menos fixos, quando essa norma articula-se com a norma regulamentadora, os limites normativos parecem alterar-se a cada momento e a cada situação, adequando-se e readequando-se ao exercício do biopoder.

Desde a sociedade de soberania até a sociedade de normalização, ocorreram deslocamentos e intensificação da atividade de controle. Porém, não penso que o controle tenha substituído a disciplina; penso, sim, que a atividade de controle foi paulatinamente intensificando-se, mas também diversificando-se na forma de sua operação. Penso que no âmbito da família na sociedade de soberania o controle atingia principalmente um ou outro comportamento dos indivíduos que estariam, supostamente, ofendendo o poder soberano. Já nas instituições de seqüestro, das sociedades disciplinares, controlam-se principalmente as atividades individuais. E, na sociedade de normalização, tanto o controle de eventuais comportamentos quanto o controle mais intenso sobre os corpos individuais continuam sendo efetivados e até

mesmo de maneira mais sofisticada; contudo, a estas atividades, acrescenta-se o controle dos fenômenos de série relativos às “populações”.

O controle é sempre regulador, pelo fato de se efetivar em relação à norma. Porém, numa sociedade em que a norma da disciplina se articula com a norma da regulamentação, o controle é duplamente regulador, mais precisamente, os controles contemporâneos são controles reguladores. Por isso, a minha insistência em dizer que na sociedade de normalização operam-se os controles reguladores, isto, é operam-se os controles que articulam a disciplina –atuando sobre corpo– e a regulamentação previdenciária –disposta em torno da população.

No quadro geral das transformações que venho discutindo, a afirmação de que o Projeto da Escola Moderna entrou em crise equivale a dizer, desde a perspectiva do sentido contemporâneo de crise, que esse Projeto foi tomado como um projeto que não serve mais, que não adianta reformá-lo e que não é possível colocar nenhum outro em seu lugar: não se trata de uma questão de refazer as práticas com base no Projeto e nem de reformar o próprio Projeto. Isso é assim, porque na mudança, da Modernidade para a Contemporaneidade, está implicada, também, a mudança das próprias condições de entendimento que sustentavam o sentido de crise utilizado para afirmar, modernamente, que a Escola estaria em crise: nesse caso o que ocorreu foi uma crise da própria crise.

Alguém poderia dizer que o sentido moderno de crise teria se fragmentado; mas, nesse caso, haveria por aí, espalhada pelo mundo, uma infinidade de pequenas crises moderninhas. Porém, penso que não é bem isso o que ocorreu e continua ocorrendo. Penso que o próprio sentido moderno de crise é que não se sustenta mais, devido à emergência de novas condições de entendimento que incorporaram a incerteza. A sensação que se tem não é exatamente a de minúsculas crises que seriam sentidas por toda parte e que eclodiriam a cada minuto, mas, é sim, a sensação generalizada de descrença na eficácia e na duração de quaisquer soluções que se apresentem. E, nesse contexto, a pergunta que ecoa não é: “o que vamos fazer?”; a pergunta que não se cala é: “uma vez que qualquer solução que se proponha dura pouco tempo, para que propor qualquer solução?”. Penso que esta situação de



impossibilidade de decisão é a característica elementar da crise no seu sentido contemporâneo: diante da provável ineficácia ou da mínima duração das soluções que se apresentam, instala-se a impossibilidade de decidir ou, o que dá no mesmo, uma permanente indecisão diante dos problemas que se apresentam.

É nessa virada da Modernidade para a Contemporaneidade, mais precisamente, com a invalidação do próprio sentido de crise que sustentava a possibilidade de pensar o estado de crise da Escola Moderna, que se abre o interstício em que emerge a chamada *formação continuada*. Então, diante do sentido contemporâneo de crise, se propõe uma modalidade de formação que, presumivelmente, se mostrará válida para sempre, já que supostamente ela não se concluirá jamais: diante da impossibilidade de decisão, propõe-se a supressão da necessidade da própria decisão; parece-me que essa é a lógica.

Nesse interstício, a *formação continuada* pôde emergir porque já estavam dadas as condições políticas: o espaço e o tempo já eram pensados e usados com ênfase no posicionamento e o biopoder já estava em pleno funcionamento e reclamava um dispositivo mais eficiente e mais econômico para governar a população.

O sentido contemporâneo de crise, de certa forma, traz embutida a abdicação da crença de que a educação e a formação de professores possam ter melhorias definitivas ou duradouras. Isto é assim porque esse sentido de crise opera em outra episteme, que incorporou a própria crise moderna como um de seus elementos naturalizados, ou melhor, tidos como naturais. De certa maneira, as transformações da Escola e da formação de professores efetivaram-se inextricavelmente ligadas à mudança da episteme, isto é, ligadas às mudanças ocorridas no quadro em que essas coisas são percebidas, significadas e usadas. Penso mesmo que a Escola e formação de professores transformaram-se, principalmente, porque passamos a pensá-las e vê-las de outra maneira.

## 9.2 – Articulando-se disciplinaridade e regulamentação

A *formação continuada* é relativamente recente. A perda gradual da certeza que sustenta o modo de vida moderno é característica da sua proveniência e constitutiva da sua emergência. Dessa maneira, pode-se tomar essa formação como uma espécie de adaptação de um dispositivo biopolítico de governo ao modo de vida que se alimenta da incerteza: primeiro formava-se em um e para um modo de vida baseado na certeza, depois se passou a formar-se em um e para um modo de vida que é alimentado pela – e que se alimenta da – incerteza, da flexibilidade e da instabilidade.

Um dos primeiros aspectos dessa “adaptação” é que ela representa um refinamento da arte de governar. Esse refinamento ocorre porque para haver mais economia atribui-se ao indivíduo, ou devolve-se ao indivíduo, a responsabilidade por sua própria formação, ao instituir-se uma relação orgânica entre indivíduo e grupo, entre corpo individual e corpo coletivo. O enunciado dessa relação orgânica pode ser percebido no seguinte fragmento:

Bem sabeis que, no trabalho de ensinar e educar, a origem e as funções são sociais e culturais. Tocam sempre a um significado de relações humanas e valores morais. Em épocas, como a nossa, em que grandes mudanças numas e noutras se operem, *mais necessário se faz que os mestres reforcem essa consciência profissional. Desenvolvê-la significa “aperfeiçoar-se”, isto é, valorizar a profissão, valorizando-se cada um, a si mesmo* (Lourenço Filho, 1960, p.39, grifo meu).

Além da enunciação da relação orgânica entre indivíduo e grupo, nesse fragmento aparece o jogo da individualização articulado com o jogo da totalização, em que cada um deve cuidar da própria vida para que a vida de todos seja supostamente melhorada. Nessa articulação de jogos desenha-se uma disposição das coisas em que o desenvolvimento da denominada consciência profissional aparece como elemento básico para que se efetive a responsabilização do indivíduo, conforme enuncia o próximo fragmento de texto.

Quanto mais a fundo se penetre no assunto, mais então se verifica que a questão do aperfeiçoamento profissional diz respeito à personalidade de cada mestre, seus atributos e atitudes, seus conflitos e modos de resolução desses conflitos. Na realidade, *é o mestre, como pessoa, quem estabelece, faz e refaz, os seus modelos íntimos* (Lourenço Filho, 1960, p.44).

Com essa atribuição de responsabilidade entra em cena, na formação de professores, o autogovernamento. Isso possibilita um governo mais econômico e, também, amplia as possibilidades de disposição das coisas envolvidas no processo de estruturação do campo de ação possível daqueles que se submetem à formação que, supostamente, torna-se continuada pela iniciativa de cada um e de todos. O que faz com que a formação seja vista como continuada, desde o ponto de vista do formando, é justamente a responsabilidade que é imputada ao formando de formular e reformular a própria formação. Isso significa que, além do ponto de vista do outro, da instituição, de fora se acrescenta o ponto de vista do sujeito formando. Na formação “clássica”, esse ponto de vista do formando era interdito ou apenas minimamente aceito.

A *formação continuada* pode ser definida como um dispositivo biopolítico por que ela é disposta de modo a agir sobre a ação individual e estruturar o campo de ação possível do coletivo. Antes, essa ação da formação era percebida como que atingindo apenas os “não-formados”; hoje, ela é vista como que atingindo também os “formados”; isso é assim porque contemporaneamente ninguém é visto como definitivamente formado, ou melhor, ninguém é pensado como formado de modo definitivo ou sequer por um tempo relativamente longo.

Para compreender melhor a formação desse dispositivo, é importante notar que o próprio conceito de *aperfeiçoamento* foi relativizado. Transcrevo, a seguir, um fragmento de texto que traz o enunciado dessa relativização.

Começemos pelo conceito de aperfeiçoamento. No sentido mais amplo, aperfeiçoar é tornar perfeito, isto é, reunir as melhores qualidades sem mistura de defeitos. Tal significado, é evidente, supõe valores absolutos, que não podem ser aqui tomados ao pé da letra. Se o fizermos, corremos o risco de duplo equívoco. Primeiro, estaremos admitindo que um curso qualquer possa tornar absolutamente perfeitos os mestres, o que sabemos que não é exato. Nenhum curso, por mais cuidado, torna perfeito a ninguém.

Em segundo lugar — e o que seria ainda pior — estaríamos admitindo que os professôres, nestes cursos inscritos, reconhecem em si mesmos mais defeitos que qualidades, o que sabemos que também não é verdade. O que se dá é exatamente o contrário. São os bons professôres, os que mais se interessam por seu trabalho, que de modo geral acorrem à matrícula.

Será preciso, portanto, examinar outra acepção, que a etimologia da palavra também esclarece. Se aperfeiçoar vem de 'perfeito', perfeito vem de 'perfazer', de que é particípio irregular. Ora, perfazer significa completar, acabar, levar a cabo alguma coisa que se tenha previsto. Assim, *a noção absoluta substitui-se por outra, relativa, a do preenchimento de um "modelo" que tenhamos concebido ou escolhido; ou, ainda, a de uma seqüência de modelos, ordenados e graduados para o mesmo efeito.*

Nesse caso, *o aperfeiçoamento torna-se ação continuada e progressiva: visamos a um objetivo que, uma vez alcançado, servirá de meio ou recurso para outro mais alto e, assim, sucessivamente* (Lourenço Filho, 1960, p.40).

As tentativas, cada vez mais numerosas, de aperfeiçoar a formação do professor podem ser vistas como sinais do esgotamento da formação pensada e realizada dentro de limites espaciotemporais. Porém, quando o aperfeiçoamento é identificado com a chamada formação continuada, ele se torna outra coisa que não é mais propriamente um aperfeiçoamento, pois para tornar possível essa identificação, o próprio sentido de *aperfeiçoamento* tem que ser — e é efetivamente — relativizado. E, nesse processo de relativização, abandona-se a idéia de perfeição em sentido absoluto e se institui uma eterna busca por algo que se sabe de antemão que nunca se atingirá. Do ponto de vista lógico, talvez isso pareça impossível, mas do ponto de vista político isso não só é possível como francamente produtivo. Penso que essa relativização da perfeição, de certa maneira, cria uma espécie de espaço-prisão itinerante: as coisas se passam como se o professor-em-formação-continuada carregasse consigo uma prisão sem a qual a sua existência não seria completa; como se um panóptico ambulante passasse a fazer parte da própria "essência" desse professor. A situação dos professores, submetidos à chamada formação continuada,

parece-me similar à situação de Sísifo<sup>47</sup> submetido ao castigo. A diferença mais importante talvez seja a de que na mitologia admite-se a imortalidade, enquanto que na formação continuada por mais que se estique a vida, um dia ela termina.

Enquanto a educação escolar moderna cultivou o sonho da perfeição absoluta, a educação escolar contemporânea descobriu na perfeição relativa a condição de possibilidade para continuar existindo. No aperfeiçoamento, em sentido absoluto e moderno, a forma final já estava dada ou era definida por aqueles que propunham e realizavam o curso. E, também, havia a crença de que bastava fazer o aperfeiçoamento para recuperar as habilidades necessárias, isto é, havia uma crença no poder do aperfeiçoamento, havia uma certeza de sua eficácia. Por um lado, assim como a crise e a formação, o aperfeiçoamento em sentido absoluto é perfeitamente coerente com o modo de vida moderno, que se baseia na certeza, entre outras coisas. Por outro lado, o aperfeiçoamento em sentido relativo, isto é, relativamente aos modelos que se adota, é perfeitamente coerente com o modo de vida contemporâneo, que é alimentado pela incerteza.

A forma perfeita, buscada no modo de vida moderno é justamente o elemento que se derrete com a “perda” da certeza moderna. Ao derreter-se, a forma perfeita deixa de ser vista como referência máxima: não se busca mais a forma perfeita, mas as infinitas formas possíveis de serem inventadas. Assim como não há mais a certeza, não há mais a crença no progresso linear que levaria, no modo moderno de pensar, invariavelmente, à suposta forma perfeita. O que não há mais, o que é corroído pela incerteza é o “final apoteótico” preconizado pela Modernidade, o paraíso, o mundo das formas perfeitas de Platão: os dois mundos de Platão se tornam um só mundo imperfeito e contingente.

Essa espécie de liquefação da forma perfeita é acompanhada da liquefação do curso, do caminho a se percorrer na formação. Esse caminho, que antes era visto como sendo único e seguro, passou a ser percebido como sendo múltiplo, pantanoso

---

<sup>47</sup> Sísifo é um personagem da mitologia grega que, por ter realizado atos inescrupulosos, foi castigado. Uma das versões conta que após a descoberta de um desses atos “Zeus o fulminou de imediato e o precipitou nos Infernos, onde lhe impôs como castigo que fizesse rolar eternamente um enorme rochedo na subida de uma vertente. Mal o rochedo atingia o cimo, voltava a cair mercê do seu próprio peso e o trabalho tinha de recomeçar” (Grimal, 2000, p.423).

e incerto: não se tem mais o ponto final único e também não se tem mais um único caminho; agora, o mais importante é escolher a cada momento um caminho entre os inúmeros caminhos igualmente contingentes e incertos, já que a qualquer momento e sem aviso prévio o chão pode desaparecer sob os pés.

Uma parte expressiva dessa liquefação ocorre quando se toma como um problema crucial a duração da formação. A seguir, reproduzo um fragmento de texto que expressa parte significativa dessa problematização.

Ninguém duvida que o aperfeiçoamento [...] repouse na formação inicial. Até mesmo do ponto-de-vista lógico assim é, pois não cabe perfazer ou completar, se não o que já tenha sido começado. Deve-se, então, nesta altura, perguntar: “Até que ponto um professor estará sendo formado e de que ponto em diante estará sendo aperfeiçoado?”

Aqui passamos das condições sociais, de aspecto mais geral, ou das que definam a obtenção de um diploma, de qualificação mínima, para as de desenvolvimento ulterior. Isto é, transitamos *dos figurinos sociais*, de quase exclusiva concepção técnica, *para os modelos íntimos* que cada professor logre criar em si mesmo, em relação à sua profissão e à sua pessoa, dentro da profissão.

Em outros tempos, bastaria a formação inicial. A escola se caracterizava por funções informativas, relativamente simples: fazer ler, escrever e contar, e mais alguns conhecimentos de ordem genérica.

Hoje, não é assim. Estamos vivendo numa sociedade que se industrializa muito rapidamente, multiplicando as formas de trabalho e reclamando aptidões e capacidades grandemente diversificadas. A mobilidade social de sentido vertical é intensa. Novas funções são pedidas à escola e, para elas, *não basta uma formação básica nos docentes, mas um contínuo refazer dos modelos que possam cultivar, para estarem à altura de seu tempo*. O magistério reclama desde a renovação de técnicos até as das atitudes cívicas e idéias sociais. Em consequência, *o aperfeiçoamento aparece como necessidade imperiosa* (Lourenço Filho, 1960, p.42).

Nesse longo trecho, enuncia-se que a formação não termina com a diplomação e, depois, ordena-se que o professor, a partir de determinado momento, assuma a responsabilidade de formar-se por si, indefinidamente. Nesse gesto, que soa mais como uma ordem, diminui-se o valor da formação chamada de inicial — que, antes, era vista como limitada e suficiente, tendo um começo, um meio e um termo definidos — e cria-se uma formação ilimitada a que se atribui um valor antes inexistente. Com isso, a questão central se desloca *do* tipo ou modelo de professor que seria o verdadeiro ou o melhor em termos técnicos, políticos ou ambos, *para* o modo como o professor deve se formar ou para o que o professor deve fazer para se formar indefinidamente. Nessa direção, o próprio sentido moderno de crise entra em crise: já não se acredita mais que será possível formar, no sentido absoluto do termo;

o que antes era visto como uma insuficiência, agora é visto como um estado normal e permanente. Assim, em sintonia com o sentido contemporâneo de crise, o professor é alforriado, ganhando a liberdade para formar-se da maneira que lhe parecer melhor, desde que continue buscando sempre outros modelos para si e formando-se *ad infinitum*. O enfoque político se desloca da formação de uma identidade de professor para um processo de subjetivação e normalização.

De certa maneira, quando se desiste de “formar”, ou melhor, quando se abre mão do aperfeiçoamento no sentido absoluto do termo, cria-se a figura do indivíduo – devidamente dividido – a corrigir sempre. Com essa desistência, o critério básico da “norma de formação” deixa de ser centrado no grau de formação que se pode atingir, e desloca-se para a iniciativa e a capacidade de continuar em formação, continuar construindo novos modelos de professor e atingindo-os sucessivamente. Nesse processo em que se institui o incorrigível, a eternidade – ou uma espécie de limbo interminável – é afirmada como uma característica distintiva do aperfeiçoamento contemporâneo, conforme se pode ver no trecho seguinte:

Passados os anos, ou já agora em 1943, outro estudioso do assunto, Butts Freeman, observava que os velhos nomes de ‘formação ou treinamento de professores’ e o de ‘aperfeiçoamento’, tendiam a desaparecer nos Estados Unidos, para se fundirem num só conceito, o da ‘educação profissional dos mestres’. Isso porque, diz êle, a idéia de treinamento sugere apenas a aquisição de pequenas técnicas ou procedimentos didáticos, não se referindo ao professor como intérprete da vida social e pessoa moral, em constante variação, quer êle queira, quer não.

*A educação profissional tem assim uma parte prévia, anterior à entrada no serviço, e outra, mais longa, que não cessa nunca, dentro do serviço. É a essa última parte que continuamos a chamar de aperfeiçoamento, sendo ela, na verdade, assim e sempre, educação profissional.*

Em qualquer das concepções, a continuada ou a fracionada, revelam-se interesses sociais, através de providências da administração, nos sistemas escolares concretizadas não só em cursos, mas, em *bons sistemas de inspeção escolar*, incentivo de estudos nas próprias escolas, e estimulação geral dos interesses de cultura dos professores. *O que primordialmente importa, com essas providências, será o desenvolvimento do espírito de autocrítica do professor em relação ao seu trabalho, ou àquilo a que podemos chamar a sua própria filosofia profissional* (Lourenço Filho, 1960, p.43).

A formação deixa de ser pensada como uma régua limitada, com começo, meio e final: tem apenas o começo, que não é mais necessariamente o zero – pode-se começar em qualquer ponto de qualquer trajeto; mas qualquer que seja o trajeto

escolhido, ele não tem mais a direção inflexível e o ponto final suposta e fatalmente glorioso.

Antes da *formação continuada* o campo de ação possível a ser estruturado era restrito ao “dar uma forma”. Com a *formação continuada*, esse campo de ação possível a ser estruturado se amplia ao infinito, ou melhor, amplia-se tanto que se torna imensurável. Isto é assim, porque não há mais uma forma que seja pensada como a forma definitiva, assim não há como se dimensionar o tamanho da formação. E, também, ampliam-se consideravelmente as possibilidades de disposição das coisas implicadas ou que são dispostas para se estruturar o campo de ação possível: o governo pode, assim, tornar-se bem mais econômico.

### **9.3 – Normalizando-se vidas e espécies**

Não há mais a obrigação de formar-se de modo definitivo. Entretanto, essa “libertação” gera um endividamento permanente. Isto é, a formação torna-se um sistema de moratória forçada permanente, visto que não há mais a possibilidade de saldar a dívida mediante a conclusão da formação. Isso é assim, porque antes se sabia que ao se diplomar pagava-se uma dívida social, cumpria-se uma exigência da sociedade, chegava-se ao termo da chamada profissionalização, da preparação para a vida social produtiva. Retira-se do endividamento os parâmetros que, antes, definiam as condições nas quais a quitação da dívida poderia efetivada: a formação agora é – ou tem que ser – continuada!

Por mais esforço que se faça não se consegue saldar a dívida porque no esforço mesmo de saldar a dívida está contido um esforço muito maior de contrair novo débito. Abre-se uma porta que, perversamente, dá acesso a um sistema em que a dívida é sentida como um “doce vício” e, ao mesmo tempo, a condição necessária à vida, à própria existência. Isso funciona um pouco como a historieta popular da cenoura pendurada e balançando na altura dos olhos, presa à vara que, por sua vez, é presa ao corpo: por mais que se corra, jamais se alcançará a cenoura que, obviamente, permanece na mesma distância em relação ao corpo.



Conectado com esse endividamento, propõe-se um sistema de competição como estímulo à “continuidade” que, claramente, enuncia a organização, mesmo que primitiva, de um sistema de crédito/débito. Pode-se notar essa proposição no fragmento seguinte.

“Que motivos mais constantes levam o professor a ter em mira o seu próprio aperfeiçoamento, ou a perfazer, de contínuo, novos e mais amplos modelos profissionais?” ... Em primeiro lugar, os professôres são pessoas de carne e osso. Como tôda gente, lutam pela vida, têm os seus encargos de família, devem cuidar de seu próprio conforto. Podem ter, assim, como incentivo, *melhor remuneração* ou *melhor posição na carreira*. Os sistemas de ensino estimulam de modo geral êsse *motivo básico*, criando condições de *classificação dos mestres* por pontos, segundo a eficiência de seu trabalho, expressa pelas *taxas de promoção de alunos*, por exemplo; e, ainda, atribuindo uns tantos pontos para essa classificação aos mestres que freqüentem cursos de atualização de técnicas, visto que concorrem para essa desejada eficiência (Lourenço Filho, 1960, p.44).

De acordo com o incentivo que se materializa nesse sistema de competição, para obter melhor posição na carreira os professores têm, necessariamente, que competir entre si. Estes são os rudimentos de um sistema de crédito/débito que se instituirá para, de forma “natural”, reger o processo de normalização através da competição infindável de um com todos e de todos entre si.

A permanência da dívida se dá porque a formação é distribuída ao longo da norma. Em referência à norma cada um pode se compreender, se colocar, se comparar e definir o seu lugar, ao mesmo tempo em que define o lugar do outro. Nesse processo, unem-se os dois pólos do governo: o pólo que, em relação ao indivíduo, vem de fora, isto é, a norma estabelecida socialmente; e, o pólo do “eu”, isto é, o pólo em que cada um incorpora, se sujeita a uma verdade sobre si com base na norma. Nesse sentido, a norma de formação contemporânea corresponde a um dispositivo biopolítico de governo; essa norma funciona como uma disposição flexível de graus de normalidade, e o campo de ação daqueles que se submetem a ela é estruturado e reestruturado *ad infinitum*. Em outras palavras, uma das características da norma de formação contemporânea é a infinitude e, segundo Bauman (2005),

só a infinitude é total e inclusiva. Infinitude e exclusão são incompatíveis, da mesma forma que infinitude e isenção. Na infinitude do tempo e do espaço, tudo pode –e deve– acontecer. Tem lugar tudo que foi, é e pode ser. Somente a “falta de espaço” é que não tem espaço na infinitude. A idéia que a infinitude não pode comportar em absoluto é a de redundância –de refugio (p.117).

Penso que a infinitude opera-se no sistema de débito/crédito característico do processo de normalização contemporâneo. Esse sistema, entre outras coisas, retira da Escola a exclusividade arrogante e arbitrária de chancela dos níveis de competência e desenvolvimento de habilidades.

Desde a perspectiva moderna, o diploma era visto como a própria encarnação da tradição: sua validade enquanto sinal e encarnação do *status quo* era praticamente inquestionável. Com a crescente proliferação e legitimação do certificado, o diploma perde relativamente a sua importância tornando-se, na Contemporaneidade, uma espécie de “Rainha da Inglaterra”. É justo, então, afirmar que o certificado emerge justamente no processo de enfraquecimento do diploma, como um exemplo da, digamos, liquefação contemporânea da tradição moderna.

O chamado processo de certificação funciona como um sistema de crédito/débito, em que se realiza intensamente a atividade de controle, individual e coletivamente. A expedição de certificados, na formação limitada, era esporádica, pois os chamados cursos de aperfeiçoamento eram esporádicos e pontuais. Aconteceu que esses cursos foram tornando-se mais freqüentes e mais orgânicos até encobrirem o chamado sistema de diplomação. Isto significa que os diplomas, que demarcavam o final dos cursos de formação continuam existindo, porém, eles acabaram tornando-se parte de um sistema de certificação. Os diplomas perderam o grau de importância que detinham enquanto marcadores do final dos cursos, tomados enquanto responsáveis pela formação definitiva e suficiente. Isso foi assim, em grande parte, porque os próprios cursos de formação perderam a característica de finalizáveis: agora eles não têm mais um final; têm apenas um começo.

Os diplomas continuam detendo a pompa de serem os grandes finalizadores de cursos, porém não detêm mais a mesma força enquanto finalizadores da formação: antes eles eram outorgados ao final de cursos superiores ou de cursos

secundários imbuídos de terminalidade, hoje se encontram banalizados, e são outorgados até mesmo ao final da chamada educação infantil. Houve, certamente, uma banalização do diploma; mais que isso, o diploma tornou-se apenas mais um marcador, ou melhor, foi transformado em um dos marcadores dentre outros do sistema de certificação. Isso evidencia que a função demarcatória do diploma transformou-se, sendo, de certa forma, desvalorizada no sistema de certificação.

O diploma, que funcionava praticamente como o único marcador da formação, num modo de pensar em que se entendia que o curso, de fato, atribuía uma formação, entendida como definitiva ou duradoura, teve o seu valor diminuído, ao passar para um modo de pensar em que se entende que nenhum curso, por si só, é suficiente para atribuir uma formação definitiva ou duradoura. Mais que isso, o modo contemporâneo de pensar a formação não conta mais com a possibilidade de uma formação definitiva ou duradoura. Decorre daí que o diploma não tem mais o que demarcar, posto que a formação não tem mais um final, posto que nenhuma formação termina, nenhuma formação tem um final a ser demarcado; posto, enfim, que toda e qualquer formação representa apenas um trajeto a ser certificado.

Com a *formação continuada* desiste-se de extinguir a não-formação. A não-formação é incluída na norma de formação, que funciona tanto como padrão de medida quanto como princípio de inteligibilidade, isto é, como um modelo, em referência ao qual cada um deve se medir e se entender. É claro que a norma, assim caracterizada, funciona como um dispositivo de governmentação. A norma, por um lado, funciona como padrão de medida, na medida em que ela se torna a base comum de comparação daqueles que estão submetidos a ela; e, por outro lado, a norma funciona como um princípio de inteligibilidade porque aqueles que a ela se submetem podem, a partir de inúmeras comparações, definir o lugar do outro e o próprio lugar.

Um último problema para o pensamento. *Alforria* significa liberdade dada ao escravo. Isso remete à situação do escravo; o escravo é aquele que tem sua vontade submissa a outrem. Então, libertar o escravo ou alforriar significa “devolver” ao escravo sua vontade, deixar que o escravo faça aquilo que quiser, de acordo com sua

vontade. Alforriado o escravo, resta ao ex-senhor controlar a vontade do escravo, suas ações e pensamentos. Então aquilo que era um regime escravocrata, em que se dominava quase-absolutamente a vontade de outrem, torna-se um regime democrático de controles reguladores, um regime em que se efetiva a atividade de controlar a vontade com vistas a garantir um estado que se considera normal.

Formar “continuamente” –parece-me– é uma operação homóloga à da libertação o escravo. A chamada *formação continuada* torna-se possível mediante a devolução da vontade, do livre arbítrio, para que se escolha ou se faça os próprios modelos e as próprias formações. Mais do que devolver a vontade, há mesmo um estímulo para que se use e se abuse do chamado livre arbítrio, para que se busque ou se invente novos modelos e se esforce para concretizá-los, freqüentando-se novos cursos, adquirindo-se novos saberes e desenvolvendo-se novas habilidades. Isso é assim porque, da mesma forma que se exerce o poder somente sobre seres vivos, efetiva-se o controle não somente sobre a atividade que tais seres realizam, mas também sobre a própria vontade que tais seres expressam ao fazer suas escolhas.

Essa semelhança entre a libertação do escravo e a formação continuada, à primeira vista, parece expressar a equação em que, contemporaneamente, o grau de liberdade que se dá aparenta ser proporcionalmente igual à intensidade da atividade de controlar. Contudo, o ato de dar a liberdade também incita ao autocontrole, que faz com que um quinhão na moeda *liberdade* gere um milhão na moeda *controle*. Receber ou não receber –a tal liberdade– eis uma primeira questão. E, em caso positivo, como gerir o autocontrole – eis uma segunda questão. É o que me parece.

## POSFÁCIO

### Sobre os Controles Reguladores

Por ora, eu suponho que a "*formação continuada*", através do seu funcionamento nos moldes dos controles reguladores, "grita" o seguinte manifesto de revolta contra o, assim chamado, espaço disciplinar e contra o, assim chamado, tempo cronológico e a favor de novas espacializações e "temporações":

#### Vá em Frente!

Não há mais "o" tempo; organiza-se o próprio tempo.

É preciso libertar-se das porções de espaço que são oferecidas, e escolher os próprios espaços e atribuir-lhes os significados que se entender serem os mais importantes desde a própria perspectiva. Os espaços físicos podem estar todos ocupados, porém, os espaços epistêmicos estão sempre vazios ou podem ser esvaziados e *re-significados*.

Diante dessa contingência, que sentido tem a colonização das –ou dar colo às– disciplinas? Talvez elas se tornem, brevemente, prisão para os especialistas teimosos. A única teima que interessa é a teima pelo desalojamento, –ou desterritorialização, nomadismo, perambulância, errância, desterro...

Mas, o grande valor do desalojamento, –e seus correlatos–, é que ele dá início à viagem; e viaja-se pelos espaços; e, diante do ímpeto viageiro-linguageiro, pouco importa se os espaços, pelos quais passa a percepção –ou que passam pela percepção–, estão já lugarizados: eles oscilam constantemente entre o lugarizado e o lugarizável, entre o visível e o dizível.

Então, que o tempo cronológico seja eterno enquanto dure a sua "luz de farol". Que viva o *homo ákhronos*!

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JUNIOR, A. A Escola Normal de São Paulo e a sua Evolução. *In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP*. Rio de Janeiro: MEC/INEP, vol. VII, n. 20, fev., 1946, p.223-232.
- ARBOUSSE-BASTIDE, Paulo. A Disciplina na Escola Secundária. *In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP*. Rio de Janeiro: MEC/INEP, vol. II, n. 5, nov., 1944, p.234-244.
- BARBOSA, Rui. *Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.
- BARIONI, Walter. Aperfeiçoamento de Professores Primários. *In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP*. Rio de Janeiro: MEC/INEP, vol. I, n. 2, ago., 1944, p.325-327.
- BASTOS, Maria Helena Camara. O Ensino Monitorial/Mútuo no Brasil (1827-1854). *In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil Vol. II - Século XIX*. Petrópolis: vozes, 2005, p.34-51.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- . Digressão 3: Pós-Modernidade e a crise moral e cultural. *In: ———. Em Busca da Política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000, p.144-156.
- . *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- . A Cultura do Lixo. *In: ———. Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p.117-164.
- BÍBLIA SAGRADA. Versão *On line* da Sociedade Trinitariana do Brasil (ACF). Disponível em: <<http://WWW2.uol.com.br/bibliaworld/bíblia>> Acesso em: 11 dez. 2005.
- BITTENCOURT, Raul J. Perspectiva Histórica dos Ideais de Educação no Brasil. *In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP*. Rio de Janeiro: MEC/INEP, v. VII, n. 20, fev. 1946, p.233-240.
- BRIQUET, Raul. Instrução Pública na Colônia e no Império (1500-1889). *In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP*. Rio de Janeiro: MEC/INEP, vol. II, n. 4, out., 1944, p.5-20.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CARDOSO JR., Hélio Rebello. Foucault e Deleuze em Co-participação no Plano Conceitual. *In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B. Lacerda e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.185-197.

- COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- . *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DINIZ, Júlio Emílio Diniz Pereira. *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- EWALD, François. *Foucault, a Norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 2000.
- FARIA, Geraldo Pinheiro. A Questão da Disciplina na Escola. In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP. Rio de Janeiro: MEC/INEP, vol. V, n. 15, set., 1945, p.458-460.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a Genealogia e a História. In: ————. *Microfísica do Poder*. Trad. e Org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979a, p.15-37.
- . Poder—Corpo. In: ————. *Microfísica do Poder*. Trad. e Org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979b, p.145-152.
- . Genealogia e Poder. In: ————. *Microfísica do Poder*. Trad. e Org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979c, p.167-177.
- . A política de Saúde no Século XVIII. In: ————. *Microfísica do Poder*. Trad. e Org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979d, p.193-207.
- . O olho do Poder. In: ————. *Microfísica do Poder*. Trad. e Org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979e, p.209-227.
- . A Governamentalidade. In: ————. *Microfísica do Poder*. Trad. e Org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979f, p.277-293.
- . Modificações. In: ————. *História da Sexualidade 2 – O Uso dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- . *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: vozes, 1987.
- . *História da Sexualidade 1 – a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- . Verdade e Subjetividade. In: REVISTA DE COMUNICAÇÃO E LINGUAGENS. Lisboa: Edições Cosmos, nº 19, p.203-223, dez., 1993.
- . O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert; RABNOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-249.
- . *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997a.
- . Teorias e Instituições Penais. In: ————. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b, p.17-24.

- . *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1999a.
- . *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 1999b.
- . *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999c.
- . O que São as Luzes? In: ———. *Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p.335-351.
- . Outros Espaços. In: ———. *Ditos e Escritos III: Estética - literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p.411-422.
- . *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- . Poder e Saber. In: ———. *Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a, p.223-240.
- . Diálogo sobre o Poder. In: ———. *Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b, p.253-266.
- . Sexualidade e Política. In: ———. *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a, p.26-36.
- . O Cuidado com a Verdade. In: ———. *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b, p.240-251.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *Introdução à Educação Escolar Brasileira: história, política e filosofia da educação (versão prévia)*. 2001. Disponível em: <<http://WWW.miniweb.com.br/Educadores/Artigos>> Acesso em 27 jan. 2006.
- GRIMAL, Pierre. *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- HALL, Margaret. Importância do Diagnóstico Educacional. In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP. Rio de Janeiro: MEC/INEP, vol. VIII, n. 23, jul.-ago., 1946, p.258-268.
- HAMILTON, David. Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. In: REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. Nº 1, enero-abril 1993. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org>> Acesso em 12 mai. 2003.
- HARVEY, David. A Experiência do Espaço e do Tempo. In: ———. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 11 ed., São Paulo: Loyola, 2002, p.185-289.
- HENGEMÜLE, Edgard. *La Salle: uma leitura de leituras - o padroeiro dos professores na História da Educação*. Canoas: La Salle, 2000.
- INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa - versão 1.0*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.
- KELLY, Celso. Vinte Anos de Ideal. In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP. Rio de Janeiro: MEC/INEP, vol. II, n. 6, dez., 1944, p.463-465.



LALANDE, André. *Vocabulário Técnico e Crítico de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 1336p.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

———. *Nietzsche & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

———. A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In: EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre, v. 29, nº 1, jan./jun. 2004, p.27-43.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. A Educação, Problema Nacional. In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP. Rio de Janeiro: MEC/INEP, vol. I, n. 1, jul., 1944, p.7-27.

———. Educação e Educação Física. In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP. Rio de Janeiro: MEC/INEP, vol. V, n. 15, set., 1945, p.313-332.

———. Estatística e Educação. In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP. Rio de Janeiro: MEC/INEP, vol. XI, n. 31, nov.-dez., 1947, p.465-488.

———. Aperfeiçoamento do Magistério. In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP. Rio de Janeiro: MEC/INEP, vol. XXXIII, n. 78, abr.-jun., 1960, p.39-54.

MAIA, Antônio C. A Genealogia de Foucault e as Formas Fundamentais de Poder/Saber: o inquérito e o exame. In: CASTELO BRANCO, Guilherme e NEVES, Luiz Felipe Baeta (Orgs.). *Michel Foucault: da arqueologia do saber à estética da existência*. Rio de Janeiro: NAU; Londrina: CEFIL, 1998, p.103-145.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em Debate — a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil Vol. II – Século XIX*. Petrópolis: vozes, 2005, p.91-103.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. e Org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p.VII-XXIII.

MARTINS, Fred e DUNCAN, Zélia. *Hóspede do Tempo*. Zélia Duncan. São Paulo: Universal Music, 2001. 1 disco compacto: digital, estéreo. 04400135732.

MOREY, Miguel. La cuestión del método. In: FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990, p.9-44.

MOSTEIRO DE SÃO BENTO DO RIO DE JANEIRO. *Regra do Glorioso Patriarca São Bento*. Versão eletrônica. Acesso em 23/05/2005.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NEIVA, Álvaro. A Escola Secundária e a Formação de Atitudes Democráticas. In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP. Rio de Janeiro: MEC/INEP, vol. I, n. 3, set., 1944, p.371-375.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

OYENS, Christiann e DUNCAN, Zélia. *Haja*. Zélia Duncan (Acesso). Warner Music do Brasil, 1998. 1 disco compacto: digital, estéreo. 398423637-2.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP. Rio de Janeiro: MEC/INEP, v. 1, n. 1, jul. 1944.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP. Rio de Janeiro: MEC/INEP, v. 1, n. 2, ago. 1944.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP. *Estatística e Educação* (Editorial). Rio de Janeiro: MEC/INEP, vol. II, n. 4, out., 1944, p.3-4.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP. *Investigação Pedagógica e Consciência Técnica* (Editorial). Rio de Janeiro: MEC/INEP, vol. IV, n. 10, abr., 1945, p.3-4.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP. *Igualdade de Oportunidades* (Editorial). Rio de Janeiro: MEC/INEP, vol. VIII, n. 22, mai.-jun., 1946, p.3-4.

RUSSEL, Bertrand. *História do Pensamento Ocidental: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Trad. Laura Alves e Aurélio Rebello. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

SANTO AGOSTINHO. *O Mestre*. São Paulo: Landy, 2002.

SANTOS, João de Deus. *A Vontade de Poder não Fica Somente na Vontade: uma analítica do biopoder em funcionamento nas "Licenciaturas Parceladas" (MT)*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 54 f. Proposta de Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

———. *Licenciaturas e Biopoder: uma perspectiva de análise*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

———. *Licenciatura & Governo*. Porto Alegre: 2003, digitado.

SANTOS, Teobaldo Miranda. O Ensino Normal no Distrito Federal. In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP. Rio de Janeiro: MEC/INEP, vol. IX, n. 25, nov.-dez., 1946, p.397-401.

SEIXAS, Raul. *Metamorfose Ambulante*. Ney Matogrosso (Vivo). Universal Music, 1999. 1 disco compacto: digital, estéreo. 73145422202.

SILVA, Moacyr da. *A Formação do Professor Centrada na Escola: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2001.

STODIECK, Henrique. A Democracia através da Escola Primária. *In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP*. Rio de Janeiro: MEC/INEP, vol. X, n. 26, jan.-fev. 1947, p.12-16.

TRIGUEIRO, Durmeval. Plano de Educação no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico. *In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP*. Rio de Janeiro: MEC/INEP, vol. XLVI, n. 104, out.-dez., 1966, p.335-350.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A Ordem das Disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS, 1996a. 344p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

———. Olhares... *In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996b, p.19-35.

———. Espaço e Currículo. *In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p.201-220.

———. De Geometrias, Currículo e Diferenças. *In: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE* nº 79. Campinas: CEDES, 2002b, p.163-186.

———. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

———. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. (Entrevista). *In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) A Escola tem Futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003b, p.103-126.

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história. Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

VIANNA, Hélio. A Educação no Brasil Colonial. *In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP*. Rio de Janeiro: MEC/INEP, vol. VI, n. 18, dez., 1945, p.372-392.