

# **Governmentalidade Liberal em Alguns Saberes Educacionais e Escolares Brasileiros**

Governmentality Liberal in Some Knowledge Educational and Brazilian School

Liberal Gubernamentalidad en Algun Conocimiento Educativo y La Escuela de Brasil

**Flavia Cristina Silveira Lemos**

Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil.

**Vilma Nonato de Brício**

Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil.

**Dolores Galindo**

Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil.

**Ana Carolina Farias Franco**

Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil.

---

## **Resumo**

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre as práticas de governo na educação liberal brasileira e a organização do sistema escolar sob a perspectiva da governamentalidade, em Foucault, durante o século XX. Desse modo, o referencial teórico utilizado para empreender a análise inclui alguns autores/as da área educacional, assim como tenta articulá-los à discussão com alguns conceitos desenvolvidos por Foucault sobre liberalismo, governamentalidade, poder-saber, subjetividade e educação. A educação, nessa perspectiva transforma-se em um aparato de governamentalidade que constrói discursos e visibilidades que subjetivam os sujeitos de diferentes formas. No Brasil, a educação liberal aliada ao desejo de modernizar corpos e outra sociedade, engendrando formas de governo para operar sobre as esferas sociais, culturais, políticas, morais e economicamente nas vidas e corpos.

**Palavras-chave:** Liberalismo; Governamentalidade; Foucault; Educação; Brasil.

## **Abstract**

This paper presents some thoughts on governance practices in the Brazilian liberal education and the organization of the school system from the perspective of governmentality in Foucault, during the twentieth century. Thus, the theoretical framework used to undertake the analysis includes some authors / the educational area, as well as attempts to link them to the

discussion with some concepts developed by Foucault on liberalism, governmentality, power-knowledge, subjectivity and education. Education, in this perspective becomes one governmentality apparatus that builds speeches and visibilities that subjectify subjects in different ways. In Brazil, the liberal education combined with the desire to modernize bodies and another company, engendering forms of government to operate on the social spheres, cultural, political, ethical and economically in the lives and bodies.

**Keywords:** Liberalism; Governmentality; Foucault; Education; Brazil.

### **Resumen**

Este artículo presenta algunas reflexiones sobre las prácticas de gobierno en la educación liberal brasileño y la organización del sistema escolar desde la perspectiva de la gubernamentalidad en Foucault, durante el siglo XX. Por lo tanto, el marco teórico utilizado para llevar a cabo el análisis incluye algunos autores / el área educativa, así como los intentos de vincularlos a la discusión con algunos conceptos desarrollados por Foucault en el liberalismo, la gubernamentalidad, poder-saber, la subjetividad y la educación. La educación, en esta perspectiva se convierte en un aparato gubernamentalidad que construye discursos y visibilidades que subjetivar temas de diferentes maneras. En Brasil, la educación liberal combina con el deseo de modernizar los cuerpos y otra empresa, generando formas de gobierno para operar en los ámbitos social, cultural, político, ético y costado la vida y cuerpos.

**Palabras clave:** El liberalismo; Gubernamentalidad; Foucault; Educación; Brasil.

---

### **Introdução**

Esse artigo visa analisar alguns documentos, baseados em alguns dos estudos realizados nos programas de doutorado em educação, em história e em estudos da cultura contemporânea. As práticas de governo das condutas na educação são problematizadas à luz do conceito de governamentalidade, em

Foucault. A racionalidade presente em diversos saberes educacionais, durante o século XX sustenta práticas de governo das condutas, em uma dada sociedade, assim como a organização da gestão escolar.

Assim, constituem diagramas, entrecruzados por ordens dos discursos e de relações de poder, forjando modelos educativos e de subjetividades. As

resistências a essa racionalidade e aos saberes, poderes e sujeições correlatas. No anseio de alcançar o objetivo proposto, o texto está organizado em torno de dois eixos centrais, a saber: 1) liberalismo do governo do corpo individual ao do corpo social, no qual se discute a educação liberal e o aparato da governamentalidade; 2) o pensamento educacional brasileiro e o sistema escolar sob a perspectiva do liberalismo.

Para tanto, foram usadas algumas fontes históricas, tais como: documentos sobre o liberalismo na educação, especialmente, no período de vigência da emergência da Escola Nova, alguns anos antes do Golpe Militar, de 1964. As fontes eram livros, publicados na década de cinquenta, do século XX, os quais versavam sobre a relação do liberalismo com a educação. Buscou-se pensar os efeitos políticos e sociais das práticas prescritas pelas racionalidades presentes nesses arquivos, selecionados; durante o período republicano brasileiro. A pesquisa histórica com balizas arqueológicas e genealógicas ofereceu subsídios metodológicos a esse trabalho.

Assim, espera-se que as reflexões aqui desenvolvidas contribuam na análise sobre o pensamento educacional brasileiro contemporâneo, constituído por diferentes matrizes teóricas. Dessa maneira, com esse

ensaio é possível tentar colocar em suspensão a visão de um pensamento educacional brasileiro como representação e auxiliar na interrogação da construção de um lugar de legitimidade discursivo e institucional do mesmo no meio educacional e acadêmico ao longo de um determinado tempo e espaço específico, o da República, no Brasil.

### **Liberalismo: do governo do corpo individual ao do corpo social**

O liberalismo é considerado, em termos da filosofia política, nos autores contratualistas, tais como: Hobbes, Maquiável, Montesquieu, Locke e Rousseau uma doutrina, uma ideologia e, até mesmo, um conjunto de ideias. Elaborado por pensadores franceses e ingleses, nos séculos XVIII e XIX, se contrapondo à aristocracia religiosa e absolutista, visava fortalecer a burguesia emergente, criar limites para as relações entre a sociedade nascente e o que era considerado abuso e coerção de um poder soberano (Cunha, 1989).

De acordo com Bianchetti (1997), a história do liberalismo é marcada por uma ruptura com a ordem medieval e a criação de uma nova divisão da sociedade; pautada no mérito da concorrência, na proposição de oportunidades, na oferta da educação

escolarizada e laica, passando a legitimar as desigualdades sociais e econômicas. O surgimento do Estado de Direito, ancorado na figura da racionalidade liberal ganhou alguns vetores de governo: individualismo, liberdade, propriedade, igualdade e democracia, os quais foram transformados em axiomas básicos ou valores máximos da doutrina liberal, segundo Cunha (1989). O individualismo se fundava na proposta de John Locke sobre a liberdade e a igualdade (Cunha, 1989). Essa máxima delegava a responsabilidade ao próprio indivíduo pelas suas condições sociais, uma vez que o liberalismo não defendia estratos sociais estáticos e apostava na competição, bem como na busca constante do investimento em capacidades como uma de suas ênfases.

De acordo com Peters (1994), o liberalismo clássico se assentava na figura da razão de um sujeito, fundado na autoridade do conhecimento e da moral. Os corpos deviam ser tratados como aqueles que iriam maximizar racionalidades utilitaristas para reforçar o jogo entre variados interesses, na disputa política, assim como em outros aspectos da conduta. O individualismo é reforçado pelo princípio da liberdade, passando a ser endossado pelo liberalismo. A liberdade individual e econômica foi associada à expressão de liberdade: religiosa, política e

intelectual; devendo ser garantida mediante o exercício dos direitos e da lei.

Nesse sentido, foi possível demarcar a relação entre liberalismo e sociedade disciplinar quando Foucault (2006) afirmou que o modo indivíduo era efeito das relações de poder e saber, na tentativa de docilizar os corpos e fazê-los ampliar a produtividade. Essa sociedade emergiu com o aparecimento da industrialização, das cidades e de diversas instituições, tais como: a escola, a fábrica, o exército, o hospital, as prisões etc. Esses espaços passaram a ser denominados de lugares de confinamento e disciplina, a partir do século XVIII. Foucault (2006; 2008) ainda chegou a afirmar como a liberdade era constituída pelas disciplinas, se tornando um diagrama da sociedade liberal.

Dessa forma, o liberalismo rejeitou as diversas maneiras de gerir os corpos e considerar a política da verdade, anterior em termos de governo das condutas, tais como: o direito divino dos reis, a hereditariedade e o sistema de religião oficial. Os princípios do individualismo e da liberdade estão relacionados à produção da figura do Estado. Além dos aspectos citados, o Direito e vários pressupostos sobre a capacidade das pessoas de fazer escolhas, consideradas supostamente racionais era objeto de preocupação

(Marshall, 1994). Essa liberdade garantiria o desenvolvimento, por parte do indivíduo, das potencialidades calculadas como capital a ampliar e a ser alvo de investimento.

Por isso, Foucault (2002) analisava o liberalismo como certa prática refletida de governo complexa. Em sua “análise do poder”, Foucault (2006) vai contrapor-se à ideia de poder como algo que alguém detinha de forma fixa, como fosse unificado. O poder seria do exercício das relações, sendo efetuado por vários corpos. Foucault via no liberalismo, “uma forma de reflexão crítica sobre a prática governamental”, uma crítica da própria racionalidade do governo, ou seja, uma crítica da “razão governamental” (Foucault, 2002, p. 822-832).

Nesse sentido, o liberalismo transformava as relações de saber e governo dos corpos. Para Foucault (2002), a governamentalidade foi inventada, no século XVIII. [...] E se o Estado é hoje o que é seria graças justamente à regulação das condutas pelas táticas de gestão que permitiriam a cada instante definir o que deveria ou não competir ao Estado, o que seria público e privado, estatal ou não.

Portanto, em sua sobrevivência e em seus limites, o Estado deveria ser problematizado a partir das táticas gerais de governamentalidade (Foucault, 2002),

ao construir um domínio das práticas de governo das condutas. O liberalismo buscava controlar a sociedade e a economia através de supostas leis do mercado, tais como essas fossem uma mão invisível, evoluindo pela lógica da concorrência.

Segundo Foucault (2002; 2008), a liberdade de ação passou a ser uma condição fundamental para que a segurança fosse alcançada. A racionalidade governamental possibilitou garantir a constituição de uma sociedade de normalização, articulada à economia política e às leis, no âmbito da ordem do Estado Democrático de Direito. A relação liberdade-segurança é repensada e recombina na edificação de princípios e práticas que constituem a sociedade disciplinar e de segurança, voltada ao controle dos corpos individuais e de massa. A segurança possibilitou a organização das práticas de submissão política dos corpos individualizados à regulação da saúde e da vida. Assim, a soberania jurídica do Estado de Direito andaria juntamente com a economia política liberal. Tais princípios e práticas constituíram a disciplina e a biopolítica, em relação, sobretudo, no campo do dispositivo de segurança. Esse investimento político e social sobre o corpo pretendia garantir a produtividade, em uma sociedade capitalista, não só em

termos econômicos, mas no plano do estilo de vida e política dos corpos. O domínio do poder disciplinar, o qual era usado para ações sobre o corpo individual foi, cada vez mais, cedendo lugar à segurança, ao ser atrelado à biopolítica.

[...] É o corpo da sociedade que se torna, no decorrer do século XIX, o novo princípio. É este corpo que será preciso proteger, de um modo quase médico: em lugar dos rituais através dos quais se restaurava a integridade do corpo do monarca, serão aplicadas receitas, terapêuticas como a eliminação dos doentes, o controle dos contagiosos, a exclusão dos delinquentes. A eliminação pelo suplício é, assim, substituída por métodos de assepsia: a criminologia, a eugenia, a exclusão dos “degenerados” (Foucault, 2006, p. 145).

Para fazer funcionar o capitalismo como um sistema político e econômico, a disciplina foi articulada no plano não somente do Estado, mas do cotidiano das normas aos chamados: investimentos da medicina, da psicologia, da cultura e da educação. Tais mecanismos de controle delegaram aos indivíduos o seu próprio governo, afinal, quanto mais liberdade mais disciplina e auto-regulação de si (a burguesia foi chamada a trabalhar sobre ela mesma) (Foucault, 2002).

Sobre o corpo individual se investia o poder disciplinar e, sobre a população, a

biopolítica na regulação de atos do conjunto dos grupos sociais. Para Cunha (1989), a propriedade era considerada pelos liberais como um dos “direitos naturais imprescritíveis”, assegurados pela “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” da Revolução Francesa. A aquisição de propriedade e riquezas dependeria do bom desenvolvimento das capacidades e talentos individuais e não apenas da acumulação de riquezas pela família ou da concessão divina. Entretanto, o princípio da propriedade não eliminava as desigualdades sociais e econômicas, ao contrário, as acirrava.

A visão de que todos seriam livres para concorrer por mérito individual não foi questionada. Nesse aspecto, como salientava Foucault (2008), a educação e a escola seriam responsáveis pelo aumento das capacidades e aptidões individuais enquanto dispositivos do investimento e empresariamento das subjetividades. Para que esses princípios fossem respeitados organizou-se a racionalidade democrática, a qual consistia “no igual direito de todos de participarem do governo através de representantes de sua própria escolha” (Cunha, 1989, p. 33).

Os indivíduos poderiam nessa lógica política e mesmo de certo modo jurídica defender seus próprios interesses e os da sociedade, escolhendo seus

representantes e deliberando em comitês, conselhos, associações suas demandas. Nesse modelo de representatividade, observamos uma imediata ligação entre a democracia “liberal-burguesa” e a dominação de poucos sobre muitos, que garantiria o exercício do poder disciplinar e a biopolítica sobre o corpo individual e social.

Todavia, o liberalismo para Foucault (2008), não era apenas uma representação jurídica de soberania do Estado na figura dos três poderes: Legislativo, Judiciário e do Executivo. O liberalismo seria um estilo de vida e um entrecruzamento entre o sujeito de direitos com o sujeito econômico, alvo de empresariamento permanente de suas forças. A biopolítica no governo liberal das condutas era mais do que um plano de leis e representatividade, operando muito mais pelas forças múltiplas, em disputa no movimento de governamentalidades.

A política democrática liberal coloca limites às intervenções coercitivas diretas sobre as vidas individuais através do poder do Estado; o governo da subjetividade exige, pois, que as autoridades ajam sobre as escolhas, os desejos e as condutas dos indivíduos de uma forma indireta (Rose, 1999, p. 42).

Essa democracia liberal garantiu o governo da subjetividade sem recorrer à

violência, mas utilizando estratégias sutis que pressupunham uma economia do desejo, que nos fizesse regular por meio de práticas de si o cuidado com os outros, em procedimentos de governamentalidade, que englobavam a figura do Estado, mas não se limitavam à mesma. A figura do cidadão implicava em formação de subjetividades autônomas, nas leis e nas normas, em uma democracia liberal, a qual deveria ser regulada em que os:

[...] mecanismos de governo constroem-nos como participantes ativos em suas vidas. [...] esse sujeito cidadão [...] deve ser educado e persuadido a entrar numa espécie de aliança entre objetivos e ambições pessoais e objetivo ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizadas (Rose, 1999, p. 43).

Assim, o liberalismo representava uma ruptura com o culto a Deus, para se transformar em uma metanarrativa, a qual, ao cultuar o homem assumia uma nova racionalidade, capaz de gerar um governo do corpo individual e social. A seguridade organizou a polícia das condutas com a diplomacia internacional e pelas forças militares profissionais, assentadas em saberes das normas, nas leis democráticas e no monopólio estatal da violência.

Nesse projeto de sociedade, a educação e a escola ganharam a importância na construção do ser

autônomo e investidor, flexível, polivalente, ativo, ordeiro e subjetivado pela segurança e concorrência.

### **A educação liberal: um aparato de governamentalidade**

A educação, na perspectiva liberal assumiu os princípios dessa racionalidade, constituindo uma concepção de educação e de escola que favorecesse a legitimidade discursiva dos saberes disciplinares, biopolíticos e da segurança, em especial, da economia política (Foucault, 2008). A educação liberal deveria, assim, seguir a premissa da “justiça social, levando a sociedade a ser hierarquizada com base no mérito individual” (Cunha, 1989, p. 34). A crença na possibilidade de se alcançar justiça social e crescimento econômico pela educação decorreria do pressuposto de uma liberdade, fundada na razão, expressando o otimismo por uma formação laica e legalista.

[...] Segundo uma perspectiva liberal [...] a educação (sobretudo escolar) nos oferecia o caminho mais seguro para a liberdade, pois, ensinando-os a ser mais racionais, cada vez mais nos aproximava da razão, o que nos livraria dos mitos e dos constrangimentos que nos impõem o Estado, a Igreja, etc (Veiga-Neto, 1994, p. 229).

Na concepção liberal, a educação transformou-se em um processo individual e coletivo, simultaneamente, nos modelos representativos da governamentalização do Estado. A educação como arte de governo ganhou uma matriz economicista e política de um estilo de vida não apenas consumista, mas empreendedor e pautado no investimento do que foi denominado capital do conhecimento. Para concretizar os princípios do liberalismo, a educação fundamental assumiu como ideais: a laicidade, gratuidade, universalidade, obrigatoriedade, além de defender um regime de co-educação com a liberdade de ensinar e aprender, na ampliação da educação pública. As bases dessa educação liberal se encontravam no projeto de modernidade, o qual corporificava:

[...]as ideias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades do desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e libertação política e social, de autonomia e liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, de nivelamento de privilégios hereditários, de mobilidade social (Silva, 1995, p. 245).

A educação e a escola não apenas sintetizavam os ideais do liberalismo e da modernidade, mas os transformavam em instituições modernas por excelência. Os

mecanismos, os quais estavam dispersos foram expandidos, concomitantemente ao nascimento do capitalismo, das cidades, das escolas modernas e ao retraimento da família ao contexto privado. Por isso, Foucault (2006) definiu o dispositivo como um conjunto heterogêneo que englobava discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis medidas administrativa etc.

A sociedade disciplinar começou por distribuir os indivíduos hierarquicamente em lugares determinados, controlando os espaços, tempos, atividades. O complexo arranjo da sociedade disciplinar passou a fazer parte de instituições como o hospital, a prisão, a escola, o manicômio. Estas instituições disciplinares permitiam a utilização de dispositivos que mantinham um domínio sobre os indivíduos e suas ações.

As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento (Foucault, 2005, p. 145).

A escola, uma das instituições que concorriam para o disciplinamento dos sujeitos, ao articular saber-poder-verdade cumpria o ideal de instaurar a ordem

através de relações de dominação que encontraram na governamentalidade formas de controle dos indivíduos mais pela ação do poder que pela ação da violência e da dominação, outrora mais vigentes (Veiga-Neto, 2006). O governo das condutas se constituiu em tecnologias que incluíam o governo de si e dos outros.

A governamentalidade [...] se tornou o terreno comum de todas as nossas formas modernas de racionalidade política, na medida em que elas constroem as tarefas dos governantes em termos de supervisão e maximização calculadas das forças da sociedade. A governamentalidade é o 'conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas, que permitem o exercício dessa forma muito específica, embora complexa, de poder e que tem como seu alvo a população' (Rose, 1999, p. 35-36).

Essa governamentalidade não era propriedade de alguém, mas estava pulverizada na trama social. Para Foucault (2006), o poder não era unicamente repressivo, pois tinha uma dimensão produtiva e de incitação política. Era uma força produtiva e propulsora de produção dos discursos e, esses, por sua vez, construía práticas sociais diversas. Os discursos pedagógico-curriculares não eram neutros, muito menos desinteressados, pois articulavam saber-

poder-subjetividade para engendrar as tecnologias de governamentalidade. As escolas ou sistemas de ensino fizeram circular os discursos que interessavam e contribuíam para a constituição de “corpos dóceis”, governáveis e, ao mesmo tempo, saudáveis e submissos.

Uma distribuição de determinados discursos, da pretensa autonomia e liberdade do indivíduo foi assegurada pela educação liberal, regulada por um poder capilar, que agia sutilmente. Os discursos dos/as professores/as estavam enredados em teias de poder que permeavam as agências de controle e faziam a autonomia, a liberdade individual e coletiva funcionar na lógica da governamentalidade. Tanto o liberalismo como a educação nele inspirada, mesmo mantendo os princípios gerais em diferentes contextos sócio históricos, apresentavam especificidades, de acordo com os espaços-tempos em que foram propostos.

### **O liberalismo no Brasil: uma breve exposição**

O liberalismo se diferencia em algumas sociedades, devido às circunstâncias e condições sociais e históricas em que ele se desenvolveu, como, por exemplo, no Brasil. Nesse sentido, houve especificidades da

construção liberal, no século XIX brasileiro, às quais o diferenciavam de outros países do Ocidente. Contudo, havia apropriações das racionalidades europeias, “mas com a peculiaridade de ambientes e condições inteiramente diferentes do mundo europeu” (Venâncio Filho, 2007, p. 267).

No Brasil, durante o período de emergência do liberalismo, as condições sociais e históricas eram completamente adversas, sendo que nem as leis garantiam a observância dos princípios do liberalismo, uma vez que a escravidão não só privava algumas pessoas da liberdade, mas também da igualdade, da propriedade, do individualismo, da democracia, mesmo que saibamos que estes princípios se constituíam apenas em falácia de um sistema político que buscava fortalecer uma classe social, a burguesia.

As desigualdades de toda ordem: sociais, econômicas, culturais ficavam silenciadas e deslocadas para a meritocracia e culpabilização por um suposto fracasso imputado individualmente aos que não alcançassem determinados postos e lugares (Venâncio Filho, 2007). O principal objetivo da implementação do liberalismo, no Brasil era tentar aproximar o país do nível social, cultural, político e econômico dos países considerados

“desenvolvidos” da Europa e dos Estados Unidos.

Entretanto, no Brasil, a escravidão era o principal empecilho para o desenvolvimento do liberalismo, pois mantinha a diferença entre proprietários (homens) e não proprietários (escravos, mulheres) como se materializada, na Constituição de 1824. Segundo Carvalho (2003), o liberalismo no Brasil se distinguiu em dois tipos: aquele ligado aos proprietários rurais e aquele dos profissionais urbanos, que só aparecem a partir da década de 1860, com o maior desenvolvimento urbano e o aumento das pessoas letradas.

No meio urbano, o liberalismo clássico dos direitos individuais teve melhores condições de se desenvolver, mas mesmo assim apresentava paradoxos marcados pelo tipo de sociedade a que tinha de se opor. No Brasil, as ideias liberais teriam um significado bastante restrito, não se apoiariam nas mesmas bases sociais, não teriam exatamente a mesma função do modelo europeu. Os princípios liberais não foram forjados, no Brasil, na luta da burguesia contra os privilégios da aristocracia e da realeza, pois não existia uma burguesia dinâmica e ativa que pudesse servir de suporte a essas ideias.

Os adeptos das ideias liberais pertenciam às categorias rurais e à sua clientela. As camadas senhoriais estavam empenhadas em conquistar e garantir a liberdade de comércio, a autonomia administrativo-jurídica, mas não estariam dispostas a renunciar ao latifúndio e à propriedade escrava (Costa, 1999). Já no início do século XX, na Segunda República, o liberalismo assumiu um caráter patriótico ou nacionalista, no Brasil de defesa da reestruturação de uma sociedade rumo ao desenvolvimento e ao suposto progresso.

Nagle (1976) chamou a atenção para as pregações patrióticas que agitaram os primeiros anos do século XX e envolveram a educação cívica, o serviço militar e o exercício do voto com a presença marcante de um intelectual como Olavo Bilac. Em Nagle (1976) é possível vislumbrar como os anos iniciais do século XX foram cruciais em experimentos, disputas educacionais e escolares. Nesse momento, o liberalismo era considerado o instrumento da mudança social, pautado em uma perspectiva de construir um suposto espírito nacional e em uma cultura unitária, com base na modernidade.

Assentado nessas bandeiras de luta, o liberalismo era proposto para defender uma sociedade cuja força estava na aposta no futuro, visando o desenvolvimento de

ideais nomeados como civilizatórios pela ordem social capitalista e da governamentalidade, a partir da tecnologia de segurança, da industrialização, através dos interesses individuais que impulsionariam a disciplina, a saúde e um ideário de progresso individual e coletivo. A ciência era vista como mola propulsora desse projeto e estava bastante enraizada no pensamento liberal de Anísio Teixeira (1958), que acreditava no conhecimento científico como mecanismo de reconstrução social.

Restauramos o pensamento utópico, livre e razoável, fundado no conhecimento e nas potencialidades analisadas desse conhecimento. Não se confunda, com efeito, utopia com escapismo. Confiemos no homem e no poder de esclarecimento do saber de natureza científica, ampliemos a área desse saber ao campo da economia, da política e da moral, criemos os métodos próprios desse novo saber e marchemos para frente, sem medo nem cegueira, guiados pelo sonho humano de uma vida cada vez mais ampla, mais rica e mais harmoniosa até onde o pensamento nos puder levar, nas vastidões hoje antevistas dos astros e estrelas (Teixeira, 1958, p. 116).

De acordo com Nagle (1974), o pensamento educacional brasileiro do início do século XX era marcado pelas transformações socioculturais de um

período de intensa efervescência, mas de fracas construções teóricas. Esse entusiasmo pela escolarização e otimismo pedagógico era fortemente marcado pelos princípios liberais e pelo escolanovismo, defendidos por educadores brasileiros que receberam, em sua maioria, uma formação acadêmica fora do Brasil.

O papel atribuído à educação pelo liberalismo encontrou eco na pedagogia nova, desenvolvida por John Dewey e, traduzida para o Brasil por Anísio Teixeira, endossado por outros educadores brasileiros, entre eles: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Afrânio Peixoto. O marco mais significativo dessas reformas foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932.

Esse manifesto ainda é um documento histórico-educacional que aponta para o tempo presente, em vários ângulos, tais como: o campo teórico-educacional, o político-educacional, além das dimensões que o mesmo explicitou do ponto de vista psicológico-educacional e filosófico-educacional. Nele, encontramos perenidades do pensamento educacional e algumas de suas proposições rearranjadas em novas roupagens e apresentadas como propostas supostamente originais, na contemporaneidade.

O Manifesto foi assinado por vários educadores e sintetizava o ideário

educacional dominante no cenário de disputa por hegemonia entre a Igreja Católica e o Estado, objetivando a construção de uma sociedade “nova” e “progressista”. O objetivo do Manifesto coincidia com as mudanças sociais e históricas que o Brasil experimentava: adaptação a partir da Abolição da Escravatura, início da República, desenvolvimento industrial, internacionalização do mercado. Por isso, o Manifesto assumiu um caráter pragmático, no sentido de propor uma reconstrução da educação brasileira, a partir do modelo de educação traçado na Europa.

A educação passou a ser um ponto de partida para a mudança social; para o progresso e desenvolvimento do país. Essa concepção colocava os educadores/as laicos (as) em posição de rivalidade com os educadores católicos que faziam apologia à educação confessional. Para os educadores liberais, a educação nova podia dar ao homem o limite do que ele poderia ser, a partir de sua liberdade individual e não das demarcações da classe social, da família ou do poder divino.

A Educação Nova, alargando a sua finalidade para além dos limites de classes assumiu a sua função social; preparando-se para formar uma hierarquia das capacidades, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abriam as mesmas

oportunidades de educação a todos, em cada uma das etapas do crescimento, de acordo com certa concepção de mundo (Azevedo, 1958, p. 64). A educação, ao se propor ficar a serviço dos interesses dos indivíduos e não das classes, reforçava os princípios de liberdade e igualdade, em que todos, através do desenvolvimento das potencialidades pudessem transformar o *status* social.

Assim, o Manifesto, ao defender a educação moral e profissional, sustentava uma posição que se contrapunha à escola tradicional, onde encontramos sua veia progressista, mas que não se opunha ao individualismo, cultivado como forma de ascensão social. Nesse sentido, a escola atuava como um *locus* de exercício do poder disciplinar, em que o regulamento do tempo e do espaço convergia para o controle do corpo individual e, conseqüentemente do corpo social. Portanto, o corpo passou a ser considerado um objeto para mudar as relações entre indivíduo e sociedade.

Para Azevedo (1958), a escola praticamente assumiu um caráter profilático, ao ter a função de evitar doenças, anormalidades, perversões, delinquências e ainda aperfeiçoar o tipo étnico, fazendo um investimento sobre o corpo social, através de medidas de saneamento, regulação, regeneração e

controle do corpo individual através de exercícios físicos. A função eugênica da educação, em geral e da educação física, em particular objetivou, no pensamento de Azevedo (1958) à regeneração social, atuando sobre a saúde, à agilidade e à destreza dos indivíduos a fim de aprimorar o povo, inculcando-lhe os princípios de patriotismo, solidariedade, perseverança, iniciativa, ordem e disciplina.

Ao engendrar um domínio sobre o corpo do indivíduo e da sociedade, a educação controlaria os usos e capacidades dos corpos. Foucault (2006) analisou como as instituições disciplinares, entre elas, a escola foi constituindo o corpo desviante, o corpo louco, o corpo anormal. Essas estratégias de disciplinarização do corpo estavam presentes, no Manifesto, que articulou corpo e sociedade, norma e segregação, modulando o desvio moral e a classe social. A educação assumiu o papel de diagnosticar, prevenir e corrigir os comportamentos considerados imorais e antissociais.

Por isso, o objetivo do Manifesto era propor o desenvolvimento de instituições de educação e a criação dos equipamentos de assistência física para a defesa da saúde dos escolares, incluindo serviços médicos e dentários. Dessa forma, a educação se constituiu como estratégia de governamentalidade dos indivíduos e

dos coletivos, que controlavam a si mesmo e aos outros para escaparem da segregação social. O Manifesto propunha o desenvolvimento da educação técnica e profissional, de nível secundário e superior, como alicerce da economia nacional, baseada no ideário do trabalho dignificante da vida (Azevedo, 1958).

Nesse sentido, a educação para Anísio Teixeira (1994) devia acompanhar os ideais do liberalismo, não se tornando privilégio de uma classe, apenas e, sim com o objetivo de formar a conduta de todos.

A educação escolar assumiu o papel de promover a formação, visando o desenvolvimento das potencialidades individuais concomitantemente ao da sociedade moderna e democrática. Nesse aspecto, percebemos o otimismo pedagógico e o entusiasmo pela escolarização, pois a escolarização para o liberalismo se transformou em um projeto de civilização, passando a ser concebido como o motor da história e da revolução.

Nesse sentido, o Manifesto era propositivo de uma reconstrução do sistema educacional em bases que pudessem contribuir para a interpretação das classes sociais e a formação de uma sociedade humana, mais justa com os objetivos de organizar uma escola unificada, do jardim de infância à universidade (Azevedo,

1958). Para cumprir os ideais da educação liberal, o Manifesto estabeleceu a diretriz de reestruturação da política nacional de educação, levando em conta as encomendas econômicas, sociais e culturais do país, procurando contemplar a educação, em todos os graus, considerada como uma função social e serviço público. Nesse contexto de acontecimentos, a administração escolar e os serviços técnicos deveriam ser reorganizados, a fim de que fossem executados com rapidez e eficiência, tendo seus resultados rigorosamente controlados, constantemente estimulados, avaliados, revistos, renovados e aperfeiçoados (Azevedo, 1958). O trabalho da escola passou a ser assentado nas condições psicobiológicas do interesse da criança, adolescente ou jovem, sendo que as atividades escolares deveriam estar voltadas para essa uma concepção lógico-psicológica, sustentada nos princípios construtivistas e liberais. O pensamento educacional liberal se colocou como a alavanca da transformação social, almejada por uma sociedade ávida pela construção de uma nação desenvolvida aos moldes das nações europeias que lhes serviram de inspiração. Essa confiança em um futuro promissor, impulsionado pela educação.

### **Conclusão**

O objetivo desse texto foi problematizar o pensamento educacional liberal, a partir de alguns conceitos de Foucault, em especial, o de governamentalidade que permitissem lançar um olhar de estranhamento para um objeto rapidamente naturalizado, a educação como propulsora de um ideal civilizador. Se o projeto educacional liberal articulou a governamentalidade individual e social, o projeto neoliberal de educação, nas últimas décadas do século XX e primeiros anos do XXI ampliou essa gestão da vida e dos corpos individuais através do autogoverno, nas técnicas de si, baseada na racionalidade do mercado, na competitividade e na exacerbação do individualismo. O indivíduo se tornou um “empresário de si mesmo”, exigindo cada vez mais um “cuidado” utilitarista e securitário, em uma intervenção no próprio governo de si e dos outros da ordem da liberdade com a segurança.

Contudo, nas práticas de governamentalidade, simultaneamente, ocorrem resistências; pois, na analítica do poder, em Foucault (2006), onde há poder, há resistência e, se os saberes são usados para controlar corpos e gerir vidas, também podem ser apropriados e produzidos para romper controles e operar fugas dos processos educativos liberais. Assim, não há uma unidade gerencial da vida e do

modo indivíduo de ser, em termos de governamentalidade, mas disputa entre racionalidades e políticas de gestão das condutas (Foucault, 2008; 2010).

Se as práticas neoliberais e liberais visam criar docilidade e submissão, aumentar a produtividade e o governo da vida pela lógica econômica da política utilitarista, as resistências deslocam as prescrições e se apropriam delas, criando fissuras nos bloqueios capitalistas, nos modos de trabalhar, viver, sentir, agir e pensar. A batalha não cessa e as lutas são travadas cotidianamente pela quebra de submissões e obediências, na escola e em outros espaços educativos. Não é por acaso que a indisciplina incomoda tanto professores e gestores das escolas bem como famílias e equipamentos judiciais e religiosos.

Para Agamben (2007), a desobediência civil vem efetuando rupturas e potências de efetuação de outros modos de existências e maneiras de escolarizar e educar. Uma profanação do sagrado escolar se constitui pelas artes de governar, retorcidas e trabalhadas pelas dramáticas problematizadas pelos atos estéticos, éticos e políticos outros, os quais fazem vibrar modos de subjetivar diversos e dissidentes dos aparatos de gestão do Estado Democrático de Direito, potencializando

certa pedagogia profana (Larrosa, 1998; 2004).

## Referências

Agamben, G. (2007). *Profanações*. São Paulo: Boitempo.

Arosa, Armando de Castro Cerqueira. (2007). *A concepção de administração educacional no pensamento pedagógico de Fernando de Azevedo*. Dissertação de Mestrado, UFF.

Azevedo, Fernando de. (1958). *A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações*.

Bianchetti, Roberto G. (1997). *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

Costa, Emília Viotti da. (1998). *Da Monarquia à República*. 7ª ed. São Paulo: UNESP.

Cunha, Luiz Antônio. (1989). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Díaz, Mario. (1998). Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: Silva, Tomaz T. (Org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Foucault, Michel. (2006). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

- \_\_\_\_\_. (2005). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2004). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. (Coleção Ditos e Escritos II). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Nascimento da Biopolítica*. Rio de Janeiro: Forense.
- \_\_\_\_\_. (2010). *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes.
- Larrosa, J. (1998). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando.
- Larrosa, J. (2004). *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Marshall, James. (1994). Governamentalidade e educação liberal. In: Silva, Tomaz T. da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nagle, Jorge. (1974). O Entusiasmo pela educação. In: \_\_\_\_\_. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU.
- Paniago, Maria de Lourdes F. dos Santos. (2005). *Práticas discursivas de subjetivação no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado, UNESP.
- Peters, Michael. (1994). Governamentalidade Neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- Rose, Nikolas. (1998). Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. (Org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Silva, Tomaz T. (1995). O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: Veiga-Neto, Alfredo (Org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina.
- Teixeira, Anísio. (1944). *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Veiga-Neto, Alfredo. (2006). Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: Rago, Margareth (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica.
- \_\_\_\_\_. (1994). Foucault e Educação: outros estudos foucaultianos. In: Silva, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Venâncio Filho. (1995). Fernando de Azevedo: um humanista na educação. *Revista da faculdade de Educação*.

---

**Flavia Cristina Silveira Lemos:**

Psicóloga, Mestre em Psicologia e Doutora em História (UNESP). Profa. adjunta IV em Psicologia da UFPA.

**E-mail:**

[flaviacristinasilveiralemos@yahoo.com.br](mailto:flaviacristinasilveiralemos@yahoo.com.br)

**Vilma Nonato de Brício:** Pedagoga.

Especialista em educação. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação/UFPA. Professora no curso de Pedagogia/UFPA.

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

**Dolores Galindo:** Psicóloga/UFPE.

Mestre e Doutora em Psicologia Social/PUC-SP. Professora adjunta IV em Psicologia Social/UFMT. Docente no Programa de Pós-graduação em Estudos da Cultura Contemporânea/ECCO-UFMT.

**E-mail:**

[dolorescristinagomesgalindo@gmail.com](mailto:dolorescristinagomesgalindo@gmail.com)

**Ana Carolina Farias Franco:**

Psicóloga/UFPA. Mestre em Psicologia/UFPA. Doutoranda em Educação/UFPA.

**E-mail:** [anacarol\\_franco@yahoo.com.br](mailto:anacarol_franco@yahoo.com.br)

---

**Enviado em:** 13/09/14 – **Aceito em:** 19/10/2015

---