UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PCNS-ARTE: questões de Governo e governamento na fabricação da docência em arte

Fernando Lifczynski Pereira

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Luís Henrique Sommer

Canoas, setembro de 2008

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Pereira, Fernando Lifczynski

PCNS-ARTE [manuscrito]: questões de Governo e governamento na fabricação da docência em arte / por Fernando Lifczynski Pereira. – Porto Alegre, 2008.

102 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Luterana do Brasil, 2008.

"Orientação: Prof. Dr. Luís Henrique Sommer"

1. Educação 2. Arte. 3. Formação docente 4. Governamentabilidade I. Título. II. Sommer, Luís Henrique.

CDD 372.5
CDU 373.67

Bibliotecária Responsável
Gilmara F. Gomes CRB-10/1367

RESUMO

A presente dissertação se inscreve no amplo campo de pesquisa sobre formação de professores. Seu objeto de estudo é o sujeito-professor de arte instituído pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de arte (PCNs-Arte, 5ª e 8ª série). Baseado nas contribuições teóricas de Michel Foucault e de outros autores que desenvolvem análises a partir de sua produção, sobretudo aqueles desenvolvidos desde a perspectiva analítica da governamentalidade, analiso os PCNs-Arte como um mecanismo por meio dos qual se estabelece a ligação entre objetivos políticos mais amplos (Estado) e as relações que os professores estabelecem consigo mesmos (ética). Os objetivos da pesquisa que originou esta dissertação foram: a) descrever e analisar os PCNs-Arte como *tecnologias de governamento docente;* b) demonstrar e analisar os vínculos existentes entre o modelo de docência produzido pelo discurso oficial sobre o ensino de artes e a racionalidade política do Estado brasileiro; c) demonstrar e analisar o modelo de docência para o ensino de artes produzido por este discurso. Nesse contexto, considero as reformas educacionais implementadas na década de 90 como uma estratégia de governamentalidade e os PCNs-Arte como uma forma de governamento do professor de artes. A noção de governamentalidade é útil para compreender os novos princípios de regulação incorporados às políticas educacionais. Ao longo das análises, demonstro que o texto governamental para a educação em artes se propõe a guiar, formar, dirigir a conduta docente de modo a potencializar a governamentalização do Estado. Os entendimentos sobre como deve ser a educação escolarizada, o que ela deve ensinar e como devemos nos posicionar para modificar a sociedade são utilizados como estratégias que vinculam o governo de todos com o auto-governamento do docente de Arte. Essa estratégia de governamentalidade não seria eficaz sem a mobilização da subjetividade. Assim a responsabilidade social, os baixos índices de aproveitamento escolar, a formação continuada, a participação na administração da escola, a forma de entender o papel do professor e do aluno são máximas de um discurso que descreve, orienta e regula a ação docente. Finalmente, é através da produção de uma subjetividade padrão para a docência em Arte, cristalizada à medida que cada um toma para si os objetivos do Estado, que a governamentalidade se efetiva. Dessa forma, defrontamo-nos com a análise de um processo onde o Estado busca "governar sem governar", de modo a tornar o Governo mais econômico.

Palavras-chave: Formação docente; Currículo; Governamentalidade; Estudos Foucaultianos.

ABSTRACT

This dissertation fits into the broad field of research on teachers' education. Its subject focus is on the arts teacher-individual as established by the National Curricular Parameters for the arts field (PCNs-Arte, 5th and 8th grades). Based on the theoretical contributions of Michel Foucault and other authors who develop analyses from his production, specially those developed from the analytical perspective of governmentality, I analyze the *PCNs-Arte* as a mechanism through which a connection between broader political objectives (State) and the relations that teachers establish with themselves (ethics) is established. The objectives of the research that generated this dissertation were: a) to describe and analyze the *PCNs-Arte* as *teaching governmentality technologies;* b) to demonstrate and analyze the existing bonds between the teaching model produced by the official discourse on the arts teaching and the political rationality of the Brazilian State; c) to demonstrate and analyze the teaching model for the teaching of arts produced by that discourse. It is in this context that I consider the educational amendments implemented in the 1990s as a governmentality strategy and the *PCNs-Arte* as a way of governing the arts teacher. The concept of governmentality is useful to understand the new principles of regulations incorporated into the educational policies. Throughout the analyses, I demonstrate that the arts education governmental text intends to guide, mold and govern the teaching behavior aiming to maximize the State's governmentalization. The understandings on how the school-based education should be, what the school should teach and how we should act to modify the society are used as strategies which link the government of everyone with the self-government of the Arts teacher. This governmentality strategy would not be effective without the mobilization of subjectivity. Therefore, the social responsibility, the low GPA (grade point average), the continuous education, taking part in the school's administration, the way to understand the role of the teacher and the student are maxims of a discourse that describes, guides and regulates the teaching action. Finally, it is through the production of a standardized subjectivity for the arts teaching, crystallised as each individual internalizes the objectives of the State, that the governmentality becomes effective. In this way, we face the analysis of a process in which the State seeks to "govern without governing", as a means of making Governing more economical.

Key-words: Teacher education; Curriculum; Governamentality; Foucault's studies.

Sumário

Introdução 5

1. A perspectiva foucaultiana 11

1.1. O olhar para dentro de si 13

1.2. Máquina de governamentalização 19

2. O Estado educador 29

2.1. A arte na educação escolarizada 34

2.2. Documentos governamentais 43

3. Governamentalidade 47

3.1. Governamentalização do estado, governamento do sujeito 57

3.2. Do governo da sociedade para o governo dos sujeitos 60

4. Os PCNs-Arte 64

4.1. Os PCNs-Arte como tecnologia de governamento 72

4.1.1. O engajamento docente como estratégia de governamento 72

4.2. Os PCNs-Arte ensinam a ver o aluno 77

4.3. O governamento da subjetividade nos PCNs-Arte 80

4.4. Os PCNs-Arte ensinam a formar o sujeito ideal 85

4.5. A condução da conduta nos PCNs-Arte 91

Considerações finais 96

Referências 99

Introdução

Este trabalho tem como grande objetivo problematizar o discurso dirigido ao professor de artes pelos Parâmetros Curriculares Nacionais[1] para a área de Arte (PCNs-Arte). Ancorado em uma perspectiva de análise foucaultiana, estou tomando os PCNs-Arte como uma forma de instituir crenças, valores e práticas de ensino da Arte. Esse discurso se apresenta como uma tecnologia na medida em que pretende fabricar os profissionais envolvidos com o ensino da arte na educação escolarizada. Mais especificamente, procuro, através da análise da identidade docente narrada pelos PCNs-Arte, pensar o discurso governamental para a educação escolarizada em artes como uma estratégia operacionalizada pelo Estado para controlar, normatizar, governar, disciplinar e regular o trabalho docente. Dito de outra forma, a dinâmica desta análise pretende compreender os PCNs-Arte, a um só tempo, como uma tática de objetivação (por fazer do professor um objeto) e como uma tecnologia de subjetivação (por aconselhar formas de reflexão e mudança de comportamentos aos professores de artes).

Os PCNs foram pensados a fim de orientar a prática dos profissionais da educação, fornecendo a estes um suporte pedagógico. As orientações dos PCNs se ancoram em determinados princípios identificados com o construtivismo pedagógico, especialmente no que diz respeito à aceitação tácita de um modelo psicológico geral

[1]Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é um documento que foi implementado entre 1997 e 1999 e que fixou diretrizes curriculares a serem seguidas por todas as escolas de educação básica do país. Em dezembro de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB, 9.394/96) depois de quase uma década de grandes embates teórico-metodológicos e político-ideológicos no país. Naquele ano, o Brasil era presidido pelo sociólogo Fernando Henrique Cardoso e seu governo ficou conhecido pela consolidação do neoliberalismo iniciado por Collor de Melo no início dos anos 90. Aprovada a LDB, o Ministério da Educação se encarregou da elaboração dos programas e diretrizes que pudessem subsidiar a nova etapa da educação no país. Os PCNs constituem-se no programa curricular oficial e foram apresentados para subsidiar as ações pedagógicas das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, das Escolas e dos professores na seleção e sistematização de conteúdos, assim como orientação da prática pedagógica.

de aprendizagem. Merece destaque a imensidão de detalhes dirigidos à ação docente presentes nos PCNs-Arte, o que o transformam em um receituário sobre como o professor deve se conduzir.

Segundo os PCNs-Arte, "o universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que, desde sempre, se fez com relação ao seu lugar no mundo" (1997, p. 32). Este documento descreve a arte como disciplina de cunho científico e fundamental na formação de todo ser humano, travando um paralelo com a ciência e a arte, afirmando que ambas respondem às necessidades de toda Humanidade, "mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura" (BRASIL, 1998, p. 33).

Busco na análise dos PCNs-Arte apreender as regularidades discursivas que vêm definindo os procedimentos desejados no sentido de constituição de sujeitos autônomos, flexíveis e autogovernáveis. Não estou pensando os professores como sujeitos unificados, instituídos pelos PCNs-Arte. Entendo que os PCNs-Arte não produzem docentes iguais, porque os docentes vivem suas vidas em um constante movimento entre diferentes práticas, as quais os constituem de diferentes maneiras. Entretanto, é possível isolar na textualidade dos PCNs-Arte um modelo de docência. Nessa direção, estou tomando os PCNs-Arte como uma das formas de descrever a formação do docente e a arte na educação escolarizada. No âmbito da formação de professores, isso significa redirecionar as tentativas de "avanços" para um afastamento da própria concepção da verdade e do eficaz, considerando o discurso dos PCNs-Arte como um espaço de relações de poder e de constituição de subjetividades.

Através da leitura dos documentos que descrevem como deve ser a formação profissional do professor de arte, focalizando os argumentos produzidos pelos *experts* ali envolvidos, é possível perceber algumas regularidades nas enunciações dos procedimentos desejáveis para a conformação de um professor adequado às necessidades contemporâneas. No meu entendimento, estamos frente a técnicas de constituição das subjetividades modernas, orientadas para a descoberta da verdade sobre o eu e operacionalizadas através da *expertise* (ROSE, 1998). Em outras

palavras, os sujeitos são governados por técnicas de administração e regulação da conduta que pregam a busca e a manifestação da verdade sobre si mesmos.

A proposta anunciada pelos PCNs-Arte é "servir de material de reflexão para a prática de professores" (BRASIL, 1998, p. 29). O que me interessa particularmente destacar é a relação entre os conteúdos, justificativas e fundamentações da arte na educação escolarizada e a conformação às necessidades contemporâneas declaradas como necessárias pelos PCNs-Arte. Sustento que há uma determinada racionalidade política que vem engendrando um conjunto de procedimentos, de saberes e de poderes considerados desejáveis e úteis para a conformação de sujeitos que saibam dirigir suas condutas, ou seja, trata-se do governamento de si e dos outros. Como disse anteriormente, busco na análise dos PCNs-Arte apreender as regularidades discursivas que vêm definindo os procedimentos desejados no sentido de *empresariar* o sujeito-professor. Esta tecnologia de empresariamento, colocada em ação ao propor a constituição de sujeitos autônomos, reflexivos, flexíveis e autogovernáveis, remete para o sujeito-professor a responsabilidade por sua autogestão. Assim, o sujeito-professor deve ser responsável não somente pela sua carreira, mas também por sua formação continuada, pela transformação social e aumento da qualidade da educação escolarizada. Nesta lógica, o Estado transfere para o sujeito-professor obrigações que ele deve assumir como desejáveis para seu próprio desenvolvimento individual. Ao assumir as metas propostas pelo discurso governamental (do Estado), ele se transforma em investimento do Estado, em capital humano.

Ao longo desta Dissertação, vou demonstrar que uma estratégia utilizada pelos PCNs-Arte para atingir o bom desempenho na educação escolarizada é acionada através da descrição detalhada sobre como é o professor, como deve se conduzir e como deve conduzir os outros. Ao realizar essa descrição, é instituída uma identidade supostamente verdadeira do professor de artes. O discurso governamental dos PCNs-Arte, ao descrever como é o professor, ao orientar suas ações, em uma expressão, ao conduzir sua conduta, exerce o governamento da subjetividade docente. Nesse discurso, o professor é um sujeito empresariado pelo Estado, as ações do indivíduo (individualização) relacionam-se a supostas relações de melhoria do social (totalização). Assim, a profissão docente é interpelada como co-responsável pela administração do social, é posicionada como parceira do Estado. Esta relação de

parceria convoca os sujeitos a intervirem, através de suas ações, na educação escolarizada, nos problemas sociais.

No neoliberalismo o sujeito é convocado a administrar a sua própria vida, a se auto-regular. A liberdade do indivíduo, sua autonomia são conceitos utilizados como formas de governamento do sujeito neoliberal. Nesse sentido, a liberdade é guiada por discursos que pretendem capacitar o indivíduo ao seu exercício. Somos livres para administrar o nosso bom desempenho profissional e assim garantir o bom desempenho das instituições em que atuamos. É na auto-regulação que a tecnologia de empresariamento busca atingir o desempenho total, "pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico – rápido, fácil, produtivo, lucrativo" (VEIGA-NETO, 2000, p. 198).

Trabalhando com o discurso dos PCNs-Arte, procurando analisar os procedimentos e prescrições do tipo: o professor deve exercitar o pensamento, o professor deve refletir sobre si mesmo, sobre sua prática, sobre sua ação, sobre sua relação com o outro, sobre sua conduta; o professor precisa avaliar-se, esclarecer-se, corrigir-se. Analisar o discurso dos PCNs-Arte não significa buscar atrás deste um significado oculto, mas sim entender os sentidos expressos através do que o texto diz, as práticas que o discurso dos PCNs-Arte procuram ativar nas formas do professor de artes ser e agir.

Os PCNs foram redigidos "para os professores" e o governo federal realizou uma ampla distribuição desse documento entre docentes das redes públicas do ensino básico para que estes realizassem a "transformação da educação no Brasil". Meu objetivo nesta pesquisa não é questionar a necessidade desta transformação, mas pensar a maneira pela qual os PCNs-Arte pretendem desenvolver uma forma de conduzir a conduta dos professores de arte. Enquanto parte de um amplo dispositivo de governamentalização, entendo que os PCNs-Arte estariam oferecendo um arsenal de formas de conduta e reflexão, de modo que o docente conduza a si próprio.

Meus questionamentos não estarão sendo feitos em torno de como nós, professores, devemos ser. Além disso, meu interesse não será, tampouco, discutir a "distância" eventual entre o que dizem/prescrevem e o que somos, nem entre o que dizem e o que penso como deveríamos ser. Meu objetivo é demonstrar como os PCNs-Arte descrevem, orientam, aconselham e instituem uma forma de atuação

docente pretensamente verdadeira e eficaz. Assim, busco evidenciar os diferentes enunciados que dão forma à identidade docente e que se materializam nos PCNs-Arte. Nesse sentido, como já referi, a discussão sobre o "ser professor" insere-se numa perspectiva de inspiração foucaultiana, onde me interessa investigar como o professor de arte está sendo narrado e identificado pelos PCNs-Arte. Estou entendendo a formação docente e os programas governamentais dirigidos à educação escolarizada como tecnologias humanas que implicam trabalho ético dos indivíduos sobre si próprios. São formas de saber-poder que exercem formas de governo à medida que conduzem e determinam a conduta dos indivíduos e dos grupos que são alvo de suas ações e programas.

Os estudos sobre governo, na perspectiva foucaultiana, preocupam-se em analisar as táticas, os procedimentos e as estratégias que permitem exercer uma forma específica e complexa de poder: a condução da conduta (FOUCAULT, 1997). Com base nas noções de governamentalidade e governamento, penso analisar os PCNs-Arte como um mecanismo por meio dos quais se estabelece a ligação entre objetivos políticos mais amplos e as ações dos professores.

Neste trabalho, utilizo as produções de autores que, "sintonizados na lógica foucaultiana" (VEIGA-NETO (2000, 2001, 2002, 2005a, 2005b); PETERS (1995); MARSHALL (1995); SENELLART (1995); LARROSA (1995); BUJES (2002); Ó (2006), realizaram pesquisas no eixo da governamentalidade. Analisar a formação docente como tecnologia de governamento implica atentar para as formas de saber orientadas não somente para conduzir e moldar a conduta dos outros, mas também, para aquelas que se destinam às suas próprias condutas, as que capacitam os indivíduos a refletirem sobre si, a se corrigirem. Isso implica a interação entre as técnicas de dominação e as técnicas de si. Estarei utilizando estas técnicas como ferramentas de análise para esta pesquisa, técnicas que constituem modos de ser e de agir de alunos e de professores, técnicas que dizem respeito ao governamento e ao autogovernamento.

Na pesquisa documentada por este texto, parti da hipótese de que mais do que definir conteúdos para o ensino de artes, mais do que responder a pergunta "o quê ensinar?", os discursos oficiais dirigidos à educação escolarizada em arte atuam sobre a dimensão ética do docente através de inúmeras prescrições e técnicas

motivacionais. Delimitei como *corpus* de análise os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Área de Arte (5ª a 8ª série). Assim, os objetivos da pesquisa que originou esta Dissertação foram os seguintes:

-Descrever e analisar os PCNs-Arte como *tecnologias de governamento docente*.

-Demonstrar e analisar os vínculos existentes entre o modelo de docência produzido pelo discurso oficial sobre o ensino de artes e a racionalidade política do Estado brasileiro. Ou, noutras palavras, demonstrar os nexos entre o governo de todos e o governo de si mesmo, os nexos entre a política e a ética.

- Demonstrar e analisar o modelo de docência para o ensino de artes produzido por este discurso.

No primeiro capítulo desta dissertação – *A perspectiva foucaultina* –, com o objetivo de esclarecer o espaço teórico-metodológico no qual irei fazer minhas análises, procuro discutir a escolha de uma "perspectiva foucaultiana" para a pesquisa, e para isso irei utilizar as noções e relações estabelecidas entre saber, poder e sujeito. No segundo capítulo – *O Estado Educador* –, desenvolvo uma breve discussão sobre a emergência da escola de massas para, a partir daí, descrever as "teorias" existentes no campo da arte aplicada à educação escolarizada. O foco aqui é uma análise do ensino de artes na educação escolarizada como um produto da necessidade de se oferecer respostas a questões que surgem para problemas gerados socialmente. No terceiro capítulo – *Governamentalidade* –, faço uma discussão das ferramentas conceituais que darão sustentação às minhas análises, desenvolvidas no capítulo final. Os conceitos foucaultianos de governamentalidade e técnicas de si serão úteis na compreensão das estratégias adotadas para fazer com que o professor assuma determinados modos de agir, refletir e se modificar. Neste capítulo procuro discutir a relação estabelecida entre as técnicas de individualização e totalização. Em outras palavras, discuto o encontro entre o governamento do individual (sujeito) e do coletivo (população), o encontro entre as técnicas de dominação, exercidas sobre os outros, e as técnicas de si, aplicadas sobre si mesmo. Finalmente, no quarto capítulo – *Os PCNs-Arte* –, demonstro e analiso como é construída a posição de sujeito professor de artes pelos PCNs-Arte. Modelo este que atenderia às demandas externas à escola e às especificidades da disciplina cujo estatuto é urdido na trama dos textos oficiais.

1. A perspectiva foucaultiana

Pensar o contemporâneo e suas manifestações é um trabalho de reflexão que exige cuidado. Talvez o maior e mais importante seja o de não reduzir essas manifestações ao que já se conhece, formatando-as para poder analisá-las com as chaves teóricas previamente construídas. Ao escolher a perspectiva foucaultiana, sou convidado a abandonar as verdades que me constituem como *sujeito-professor de arte*. A perspectiva foucaultiana sugere questionar nossa vontade de verdade e esta é a principal motivação para a escolha do filósofo francês no trabalho de investigação que dá origem a esta dissertação. Este trabalho tenta refazer as perguntas, perguntar de outra maneira e suspeitar da própria pergunta.

Ao investigar a formação docente numa perspectiva foucaultiana, passo a problematizar a minha atuação profissional na formação de professores. Adotar uma perspectiva foucaultiana para uma pesquisa sobre formação docente é abandonar as bases firmes e estáveis que me constituíram professor de arte. Este trabalho também não pretende propor um manual de condutas pedagógicas para futuros professores, nem demonstrar o caminho mais seguro que devemos trilhar. Quero com isso "[...] explorar a transgressão, ultrapassar os limites que o mundo social impõe a si mesmo e a todos nós, olhar com mais atenção as relações entre o poder e o saber" (VEIGA-NETO, 2005, p.17).

Para olhar para as práticas que nos constituem, estarei utilizando alguns conceitos desenvolvidos pelo filósofo, pois "foi Foucault aquele que melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o assim chamado sujeito moderno" (VEIGA-NETO, 2005, p. 17). O projeto moderno opera no sentido de fabricar o sujeito de seu projeto. Na perspectiva da modernidade, o sujeito inacabado, incompleto, alcançará através do projeto educativo moderno sua plenitude, sua essência, constituindo-se assim num sujeito consciente, centrado, reflexivo, crítico. Nessa lógica, os espaços pedagógicos,

muito mais que descobrir e desvelar, inventam e produzem seus sujeitos. Harmonizado com essa perspectiva, esta dissertação não apregoa a formação de um tipo específico de *sujeito-professor de arte*. Afinal, se o próprio sujeito é visto como uma construção histórica, cabe questionar a constituição do *sujeito-professor de arte*.

Na tentativa de transgredir os limites de minha atuação profissional, como formador de professores e como formado em uma particular epistemologia, estarei pensando sobre a formação de professores como uma ação que devo exercer sobre outros e que também é exercida sobre mim. Não quero demonstrar com isso uma "conversão" a alguma forma melhor, mais verdadeira de se entender e atuar como professor. Quero, sim, demonstrar como somos construídos pelos discursos que falam sobre nossa formação. Para alcançar esta meta sigo a sugestão de Veiga-Neto (2005, p. 22) quando coloca que "muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras".

Quando se busca um autor e não o outro, é porque seu trabalho faz eco no pensamento de quem o lê. Escolher trabalhar "a partir" e não com Foucault é por indicação do próprio filósofo que queria ser usado como um "*coquetel molotov*". Escolher trabalhar a partir de Foucault também é, em certa medida, uma arrogância, pois os trabalhos de pesquisa empreendidos por ele são obstinadamente carregados de erudição. Escolher trabalhar a partir de Foucault se justifica simplesmente por ser uma forma de entendimento da vida social contemporânea, uma forma de olharmos para como nos constituímos o que somos.

Nesse sentido, o trabalho de pesquisa e esta dissertação podem ser definidos como um exercício de liberdade. Veiga-Neto (2005, p.26) chama esta liberdade de "homeopática, concreta, cotidiana e alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso mundo". Esta revolta se materializa neste trabalho e assim justifico a escolha em adotar uma perspectiva foucaultiana, pois "a liberdade passa a ser a possibilidade de exercitar a atitude-limite como caminho para a crítica e para a mudança" (VEIGA-NETO, 2005 p.32).

A partir do estudo dos escritos de Michel Foucault, particularmente sobre governamentalidade e governamento, e de autores que utilizaram suas produções, comecei a perceber a formação docente não apenas como um processo para

“aprender a ensinar”, mas como práticas que incitam a produção de modos particulares de ser e agir. A analítica de governamento permite afirmar que a constituição dos professores acontece mediante um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas que compõem jogos de verdade, de poder-saber sobre a formação docente. Governamento se manifesta como uma ação que define e estrutura o campo de ação dos outros.

Meu objetivo é tomar os trabalhos de Foucault como ferramentas na investigação das condições de possibilidade para o surgimento dos saberes e práticas pedagógicas em arte e como estas se relacionam ao autogovernamento docente. Trata-se de investigar o processo de constituição dos indivíduos enquanto unidades políticas a serem destacadas e diferenciadas no conjunto da vida comunitária. Noutras palavras, este trabalho procura demonstrar o sujeito-professor, ao mesmo tempo, como fonte e alvo dos poderes.

1.1. O olhar para dentro de si

O processo de auto-regulação da sociedade sofre, na análise de Foucault, um deslocamento de seu foco do Estado para as inúmeras estratégias de controle da conduta espalhadas nos interstícios do social, as chamadas tecnologias de auto-regulação e autogovernamento. Várias formas de intervenção "*psi*" na conduta privada, em nome da autonomia e da transferência do controle para o indivíduo, são próprias de uma esfera de manipulação da subjetividade. Para Foucault, a questão do governamento está fortemente imbricada com a questão do autogovernamento. Sem o controle e a vigilância do Estado, tanto o indivíduo quanto a população devem ser regulados por esse olhar para dentro de si. Seu comportamento como sujeito é resultado da disciplina, que não se estabelece na forma pela qual o Estado programa a conduta de seus cidadãos e sim pelas tecnologias através das quais o indivíduo governa a si mesmo.

Nessa perspectiva, a formação de professores apregoada pelos PCNs-Arte passa a ser vista como uma tecnologia de governamento, como um conjunto de práticas discursivas que constroem um sujeito capacitado à reflexão contínua, enfim, um sujeito cuja conduta é conduzida pelos preceitos do documento. Dito de outra forma, os PCNs-Arte, por ser um documento que “fala” para o professor, será, nesta

pesquisa, analisado como um texto de formação docente, como um lugar que pretende instituir regras e normas e assim governar a ação docente em arte escolarizada, como um discurso que articula subjetividades docentes a objetivos de governo das populações.

A análise da formação docente a que me proponho aqui, passa, inicialmente, por sua identificação e reconhecimento em um quadro que se aproxima aos modos de produção de conhecimento nas ciências humanas, atrelados a uma visão de ser humano, de sociedade e de arte. Conhecimentos que se relacionam pela racionalidade, pela busca da cientificidade como verdade, como o último, o melhor e pelo desenvolvimento de uma epistemologia que permite nos reconhecermos como sujeitos de determinado tipo e assumir este papel que nos descreve, nos ensina, nos explica, nos cria. As discussões sobre a formação do professor de arte, sua relação com a educação escolarizada, mostram uma forma de concebê-la que produz este profissional pelo discurso, por uma epistemologia que o ensina a agir, a pensar e a se modificar.

Nessa lógica, a busca pela qualidade da educação é uma questão a ser resolvida metodologicamente, por meio de procedimentos de ensino supostamente mais eficazes, porque apoiados em teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem. Os vínculos estabelecidos entre teorias psicológicas e processo educacional são interpretados como parte do percurso natural das relações entre esses campos e fundamental para a melhor qualidade do processo educacional. Essas idéias são difundidas nos cursos de licenciaturas, ampliando o espaço curricular de disciplinas vinculadas às temáticas específicas de feição metodológica e psicológica. Os programas desenvolvidos para a formação docente (Cursos, Seminários, Leis, Publicações) alimentam a relação saber/poder própria da Modernidade, na qual o professor vivencia a experiência de si.

A experiência de si conforme apresentada por Foucault (1985) pode ser aplicada para analisar o trabalho de formação de educadores uma vez que essa experiência está baseada nos discursos “verdadeiros” que os sujeitos se oferecem, quando se decifram, se interpretam, se descrevem, se julgam, se narram, se dominam (LARROSA, 1995). Enfim, aquilo que fazem com si mesmos. Para Larrosa (1995) “o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que

contamos e das que contamos a nós mesmos" (p. 48).

As tecnologias que são colocadas em operação para a produção do docente são constituídas por um conjunto de regras, por sistemas de pensamento que envolvem discursos pedagógicos, currículos, diretrizes, regimentos, estatutos, leis, entre vários outros elementos. Os discursos constituem-se como redes de significações e são tomados pelos sujeitos para se auto-interpretarem e, assim, acabam por produzi-los. A interpelação acontece quando o sujeito se reconhece a partir dos discursos. Ele os toma como algo que lhe diz respeito, identifica-se e produz-se como um sujeito daquele modo, compreende e explica a si e ao mundo a partir de um conjunto de enunciados próprio de um particular regime de verdade.

As teorias da psicologia, de acordo com Popkewitz (2001), sob o discurso de pressuposto necessário para compreender os processos de ensino e aprendizagem e fracasso escolar, acabaram funcionando como meio para a intervenção das políticas estatais nas subjetividades, tanto de professores como de alunos. Para o referido autor, a infinidade de fatores que geram o fracasso escolar, como diferenças de classes, racismo, desigualdade social, etc., foram colocados em suspenso, fazendo parecer que a solução fosse um problema psicológico, problemas de autoconsciência e de atitudes. Popkewitz (2001) afirma que os discursos que circulam na educação constroem, a um só tempo, a realidade para os professores e os melhores caminhos a seguir.

As contribuições de Foucault (2004) permitem compreender os discursos como práticas que constituem os objetos dos quais falam. Os discursos dão sentidos à realidade. Assim, a realidade é a realidade dos discursos, dos objetos por eles produzidos. Foucault considera o discurso como o ponto de articulação entre saber e poder. Quem fala, fala de algum lugar, reconhecido institucionalmente. O discurso veicula saber e é gerador de poder. Estratégias discursivas são criadas para a permanência e exclusão daquilo que interessa à manutenção deste saber/poder. O que chamamos de verdade é produzido na forma de discursos sobre as coisas do mundo, segundo regimes regidos pelo poder.

Nesta pesquisa, a perspectiva foucaultiana mobiliza a investigação em torno de técnicas de governamento utilizados em nosso presente, cujo efeito aqui destacado é uma forma de subjetividade padrão: o sujeito-professor de arte. O exame dessa

forma de subjetividade, uma vez que resulta da textualidade de um documento oficial do Estado brasileiro, remete essa investigação ao terreno da governamentalidade e das tecnologias do eu. Segundo Jorge do Ó,

> Foucault definiu aí um espaço analítico que permite ao investigador cruzar permanentemente os domínios da ética com os da política e determinar-se em estabelecer as bases sobre as quais as modernas práticas da subjectivação têm vindo a ser construídas na modernidade. Efectivamente, o objectivo daquelas duas tópicas é gerar toda uma aparelhagem conceptual que possa tornar explícita tanto uma visão micro, tomando o indivíduo no seu próprio universo, quanto uma visão macro do tecido social, revelando uma preocupação do governo da população no seu conjunto. Como se as dinâmicas da individualização e da totalização correspondessem a um só processo – e nós devêssemos falar de identidade como um problema essencialmente relacional-, os textos de Foucault mobilizam-se para inventariar os mecanismos de poder desenvolvidos, a partir do século XVI e na Europa Ocidental, no sentido de administrar e supervisionar as condições de vida dos cidadãos, de todos e de cada um em particular (Ó, 2006, p.283).

O cidadão, tal como idealizado nos discursos pedagógicos, é um indivíduo capaz de engajar-se em autodisciplina, auto-análise e reflexão éticas. Ao fazê-lo, ele atinge os objetivos projetados pelo Estado para o desenvolvimento e maximização do potencial de sua população. Cidadania, nesse sentido, presume participação, responsabilidade pelo seu próprio futuro, e adesão voluntária em vez da sujeição coercitiva de cidadãos aos imperativos do governo. As formas de governo atuais não são diretamente visíveis e convencionais, não se caracterizam pela imposição, repressão, interdição e autoridade externa, mas “agem a distância”, controlando, governando e regulando sutilmente. Governo não é um fim, mas um conjunto estratégico e aberto que indica as formas por meio das quais se pode direcionar e moldar a conduta de si e dos outros.

Para Foucault (2004), governar uma população é torná-la produtiva, com poucos ou sem gastos para o Estado. Governa-se para aumentar riquezas, conservar a saúde, proteger a propriedade privada, desenvolver a economia de um país, escolarizar a população, formar determinadas mentalidades. Para atingir esses fins são concebidos instrumentos por meio dos quais se age sobre a população. São pensadas estratégias e "técnicas que vão agir indiretamente" sobre a população e "que permitirão aumentar, sem que as pessoas se dêem conta” (FOUCAULT, 2004a,

p.289), a produtividade e o autogoverno dos indivíduos. Nessa direção, pretendo discutir os procedimentos utilizados nos textos dos documentos oficiais para capacitar os docentes a fazer a sua auto-regulação e para habilitá-los a gerenciar sua própria formação.

Ainda segundo Foucault (2004), governo não se refere apenas às formas de governo político, mas engloba modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, para Foucault, transcende o exercício da soberania. Governar é instituir, normatizar, gerir os indivíduos, seus bens e relações. O governo se exerce muito mais através de táticas e procedimentos normalizadores do que por leis, violência e tradição. Governar pode ser entendido como fazer a gestão das subjetividades. Governar não visa tornar o Estado soberano e centralizado, mas visa dirigir, sustentar e conhecer a fundo os indivíduos que governa e para isso utiliza uma variedade de técnicas de vigilância e controle para que os indivíduos se autogovernem.

Um dos traços da Modernidade foi a construção de novas relações entre as táticas do Estado-Nação e as pautas de comportamento dos indivíduos. Uma das relações foi estabelecida tendo a escolarização como suporte, com desenvolvimentos, estratégias e tensões específicas. Tanto a escolarização como o trabalho docente são construções históricas que correspondem a modos de governo. As táticas de governamentalidade dos Estados modernos têm entre seus objetivos maximizar a liberdade individual e minimizar a intervenção do Estado.

No processo no qual a educação escolarizada foi estatizada, a escola passou a constituir-se em espaço criado pelo Estado para a construção da cidadania. As políticas sociais que se desenvolveram no contexto do Estado de Bem-Estar eram dirigidas à totalidade da população. A “luta” pela educação converteria os ignorantes em cidadãos da Nação. A organização da escolarização configura um terreno em que toma forma o governo dos indivíduos, pois a regulação dos processos escolares implica a regulação do grupo social que tem a seu encargo o trabalho de ensinar. À educação escolarizada além de servir como local de treinamento moral de sua população foi agregado um conjunto de saberes necessários à profissionalização dos cidadãos, já que o mercado passou a exigir mais do que corpos dóceis. É importante destacar que, segundo Foucault:

> O Estado não é mais do que uma realidade compósita e uma abstração mistificada, cuja importância é muito menor do que se acredita. 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 (2004, p.292).

A constituição dos saberes escolares específicos a cada disciplina do currículo escolar é resultado de um processo complexo que envolve consentimentos, conflitos, diferentes tipo de mediação entre diversos sujeitos e instituições. Localizar o poder em um lugar específico, pontualmente o Estado, é um grande erro, pois existem relações de poder, e estas estão presentes não apenas no aparelho estatal. Nas palavras de Veiga-Neto:

> O Estado não é a fonte central do poder, mas sim uma matriz de individualização "sobre" a qual cada um tem construída a sua subjetividade, vive sua vida e pratica suas ações. O poder se exerce *no* Estado, mas não deriva *dele*; pelo contrário, o poder se estatizou ao se abrigar e se legitimar sob a tutela das instituições estatais. (2005, p.145).

O Estado é um órgão que tenta centralizar o poder político, mas esse não se restringe a ele, não é a única referência de poder. O poder não deve ser pensado fundamentalmente como sendo emanado de um ponto central, mas sim deve ser compreendido como sendo exercido dinamicamente em rede. Esta rede envolve todo o corpo social, articulando e integrando os diferentes focos de poder que se apóiam uns nos outros. Para Foucault, o que faz com que o poder seja aceito é justamente o fato de que ele não é apenas uma intolerável carga da qual não se possa escapar, mas, na verdade, ele atravessa toda a sociedade, produzindo coisas, induzindo ao prazer, formando saber, produzindo discursos. Deve-se, portanto "[...] considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 20004b, p.8).

Foucault afasta-se das concepções de poder convencionais, nas quais se caracteriza unicamente pelo seu aspecto negativo. Contrariamente, ele trabalha com uma perspectiva positiva do poder, na medida em que ao mesmo tempo em que vigia e pune, também incita, induz, cria. Ao mesmo tempo em que o poder é exercido, esse exercício gera, cria saberes. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia e que não é apenas dominação, mas também produção. Os discursos não são formados e distribuídos por um centro que

detêm o poder. Eles estão espalhados por todo o campo social, sendo formados difusamente por diferentes segmentos da sociedade. Sendo assim, não estou tomando o Estado como o local que cria o discurso sobre a ação docente em arte, mas como o local que sanciona um determinado discurso sobre arte escolarizada.

Foucault entende o saber como um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que tecem as condições para as atividades úteis à manutenção de nosso cotidiano. Por poder, Foucault concebe um exercício que não apenas reprime ou censura, mas que principalmente estimula nos indivíduos a produção de suas almas, idéia, moral e saber. Hábitos, gostos, sentimentos e emoções são produtos dos saberes que envolvem processos no corpo e na alma. Para Foucault as resistências podem ou não se manifestar, porém ela é sempre possível para que ocorra uma relação de poder, caso contrário, caímos no domínio da tirania e da violência. Nesses processos acontecem lutas onde se estabelece a construção da identidade do sujeito. Poder e saber estão intimamente ligados "não há constituição de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder" (FOUCAULT, 1987, p.27).

1.2. Máquina de governamentalização

A Educação é um ato de inscrição do sujeito na sociedade. O ato educativo se sustenta nos ideais sociais articulados numa ética de humanização e socialização que ele próprio (re)elabora. A escola e o trabalho docente constituem-se num local e numa ação em que o sujeito foi e é produzido. A educação escolarizada é o local onde subjetividades são produzidas, ela se constitui como uma maquinaria de produção da subjetividade e da identidade individuais. Segundo Veiga-Neto (2001, p.109),

> [...] a escola moderna é o locus em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade. E é por causa disso que ela é capaz de fazer tão bem a articulação entre a Razão de Estado e o deslocamento das práticas pastorais (para as tecnologias do eu), funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital. Isso faz da escola um lugar privilegiado para se observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social.

O direito à educação é aquele mais reiteradamente destacado no contexto dos sistemas de ensino, e chega mesmo a se expressar, em muitas das orientações oficiais, através de declarações de intenção dos administradores, no sentido de reverter o quadro de fracasso escolar apresentado pelas camadas majoritárias da população. Ao mesmo tempo, os professores são chamados a se comprometer, no seu desempenho profissional, com o processo de emancipação social, política e cultural desses segmentos.

A pauta da educação para a cidadania, no âmbito escolar, dá ênfase à luta pela redemocratização da sociedade. Essas experiências contribuem para consolidar a concepção de que a própria educação deve traduzir-se em direito de cidadania e, ao mesmo tempo, deve municiar a população com um instrumental que lhe permita ser mais efetiva nas lutas emancipatórias. O conceito de cidadania passa a expressar mais fortemente a intenção de participação ativa dos cidadãos nos assuntos referentes aos interesses comuns e assume clara associação com a efetivação dos direitos sociais.

O discurso das diferenças e da autonomia é um discurso ambíguo no âmbito das democracias contemporâneas. Ele evoca, de um lado, a questão da eqüidade, quando pleiteia um tratamento diversificado aos diferentes grupos sociais. Presta-se, de outro, a legitimar a competição entre os múltiplos interesses, o que convém às sociedades em que as leis de mercado têm prevalecido sobre quaisquer outros parâmetros de organização social.

A governamentalidade da sociedade atual se localiza no âmbito do mercado e depende das instituições educacionais para efetivar-se. Entre as instituições educativas, o sistema escolar continua sendo um importante meio de socialização agora regido por princípios próprios da racionalidade do mercado.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Arte (PCNs-Arte):

> Em conjunto com as outras áreas de conhecimento trabalhadas na escola, na área de Arte pode-se problematizar situações em que os alunos tenham oportunidade de perceber a multiplicidade de pensamentos, ações, atitudes, valores e princípios relacionados, à ética; meio ambiente; orientação sexual; saúde; trabalho, consumo e cidadania; comunicação e tecnologia informacional; pluralidade cultural, além de outros temas locais definidos na organização

> escolar (BRASIL, 1998, p.38).

Os PCNs-Arte são uma proposta do MEC para a eficiência da educação escolar brasileira. Seu objetivo é "garantir que crianças e jovens tenham acesso aos conhecimentos necessários para a integração na sociedade moderna como cidadãos conscientes, responsáveis e participantes". Segundo os PCNs-Arte:

> O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (BRASIL, 1998, p.5).

A eficiência constitui-se em um critério central para avaliar a qualidade do sistema educacional e é reconhecida com base em indicadores de rendimento como a matrícula, a promoção, os resultados das avaliações, etc. As noções de eficiência e competitividade estão na pauta das discussões sobre a educação escolarizada. Esses conceitos são tomados como naturais da instituição escolar. O eixo já não está nos procedimentos, mas nos resultados. É por meio dos resultados que se regulam os procedimentos, aumentando o controle da inspeção sobre os dados quantitativos que as escolas elaboram. A educação escolar é configurada como território de organização de arranjos de governo dos indivíduos e da população, de formação para a vida e para o trabalho. Sujeitos competentes e flexíveis movimentam o discurso oficial sobre a formação e atuação docente. Segundo Rose (1998, p. 43):

> Esse sujeito-cidadão não deve ser dominado no interesse do poder, mas deve ser educado e persuadido a entrar numa espécie de aliança entre objetivos e ambições pessoais e objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizadas. Os cidadãos moldam suas vidas através das escolhas que fazem sobre a vida familiar, o trabalho, o lazer, o estilo de vida, bem como sobre a personalidade e sua expressão. O governo age através de uma "ação à distancia" sobre essas escolhas, forjando uma simetria entre as tentativas dos indivíduos para fazer com que a vida valha a pena para eles e os valores políticos de consumo, rentabilidade, eficiência e ordem social.

Nessa perspectiva, segundo os PCNs-Arte, o trabalho do professor interfere

diretamente na administração do social e do político. A educação escolarizada se constitui num campo de intervenção e o professor é convocado a responsabilizar-se por objetivos políticos e sociais que exigem a "sua ação", o seu engajamento. Assim, a educação escolarizada e as propostas educacionais defendidas pelos PCNs-Arte estão associadas a uma racionalidade de governamento, racionalidade que busca ordenar o campo de ação docente, que busca conduzir a conduta do professor.

O que me interessa destacar aqui é este conjunto de proposições dirigidas aos profissionais da educação escolariza. São procedimentos que o professor deve incorporar em sua vida e que "agem a distância". São procedimentos que estão relacionados com o governo de Estado, dos outros e de si mesmo. São procedimentos que se relacionam com a possibilidade de ser feliz, de realizar-se, de melhorar a sociedade.

Ao tomar a perspectiva foucaultiana como referencial teórico-metodológico nesta Dissertação, meu objetivo é demonstrar como o discurso governamental procura produzir um determinado tipo de subjetividade docente. Subjetividade que na perspectiva teórica que adoto não se caracteriza por uma suposta natureza da essência do ser humano e sim como uma manifestação da vontade de poder exercida sobre a conduta de cada um e de todos.

É na produção da subjetividade do professor que o governamento se efetua. Nesta tecnologia de governamento o sujeito se autoconstitui mediante certas "operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade" (FOUCAULT, 1995c, p. 48).

Na Contemporaneidade novas competências, sobretudo de ordem pessoal, são exigidas e anunciadas como caminho de realização profissional e pessoal. As identidades e sujeitos produzidos são identificados como efeitos de poder/saber, na medida em que resultam de um "conjunto de 'verdades' que, ao serem aprendidas, memorizadas e progressivamente postas em prática, constroem um sujeito com um certo modo de ser e uma certa maneira visível de agir" (MARSHALL, 1995, p. 28-29). Veiga-Neto comenta que

> [...] uma boa parte da modelagem pretendida pelo neoliberalismo é feita pela mídia, pelo marketing, pela indústria cultural, etc. Mas outra parte é deixada ao próprio Estado. Dessa maneira, tornou-se quase uma unanimidade considerar que as relações entre a economia e a sociedade – ou, mais especialmente, as relações entre os consumidores e as ofertas de bens e serviços – devem estar "informadas" também pelo Estado (2000, p. 197).

O papel do professor é formar este cidadão narrado pelos PCNs-Arte, cidadão que deve estar em sintonia com os acontecimentos deste mesmo mundo como a competição, os avanços tecnológicos e o mundo do trabalho. A educação escolarizada é assim, geradora de trabalho, consumo e cidadania. Nesta concepção, ser cidadão significa ter acesso aos novos conhecimentos perpetrados pelo mundo contemporâneo para então ingressar nas novas exigências do mundo do trabalho.

A tarefa do professor é preparar o aluno para tornar-se cidadão, um cidadão de ação, aquele que possui domínio sobre si mesmo, condição necessária, segundo os PCNs-Arte, para o exercício da cidadania. Aqui o exercício da cidadania é marcado pela competição e justificado pelo progresso científico e avanço tecnológico. A estratégia neoliberal continua a mesma: colocar a educação como prioridade, apresentando-a como forma de entrada no mundo do trabalho. "Os investimentos na saúde e na educação são agora investimentos instrumentais no indivíduo, a serem sacados mais tarde pela crescente força do Estado" (MARSHALL, 1995, p. 30). Nesse sentido,

> [...] a capacidade em competir torna-se um elemento da maior importância, pois, na medida em que o Estado se empresaria, os jogos de competição que se concentravam nas atividades empresariais estendem-se por toda a parte. Assim, o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições (VEIGA-NETO, 2000, p. 199-200).

As formulações teóricas utilizadas nos PCNs-Arte possuem uma particular visão da história e um particular projeto de constituição de sujeitos de determinados tipos. Estas formulações validam, autorizam determinadas maneiras de entender o mundo, a ação docente e o papel da educação escolarizada. Para a constituição deste sujeito – um sujeito objeto de si mesmo e possuidor de uma identidade que o identifica e o aprisiona (FOUCAULT, 1995a) – são utilizados procedimentos para

agir sobre o comportamento dos indivíduos, para formar, dirigir, modificar sua maneira de se conduzir, para propor-lhes finalidades. A preocupação com o indivíduo se conecta com a fabricação de um sujeito produtivo. A noção de indivíduo como construtor de si é fortalecida como premissa básica da vida contemporânea. Assim,

> [...] sob a lógica liberal cada um é, ao mesmo tempo, réu e juiz, ovelha e pastor, sob a lógica neoliberal há um deslocamento: cada um é, simultaneamente, alvo (das múltiplas interpelações) e "experto" (supostamente sabedor do que lhe convém). É dessa combinação inextrincável entre sujeição e expertise que vem a ilusão de que cada um é capaz de dirigir ativa e racionalmente suas escolhas; em outras palavras, a ilusão de que as escolhas pessoais são mesmo pessoais (VEIGA-NETO, 2000, p. 202).

Para atingir sucesso e felicidade é sobre nós mesmos que devemos agir. Assim, desenvolver a auto-reflexão e o aperfeiçoamento continuado são objetivos individuais que convergem com os objetivos de Governo. Vivemos uma espécie de "liberdade regulada" que é típica, faz parte do funcionamento das sociedades contemporâneas. Esta construção de nós é reiterada no neoliberalismo quando atualiza idéias de um sujeito racional e autônomo onde na sua "liberdade" o Estado deve evitar a intervenção excessiva. Este tipo de governamentalidade é, sobretudo, econômico.

> Esperamos que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional (BRASIL, 1998, p. 5).

Os objetivos expostos pelos PCNs envolvem a estrutura administrativa e pedagógica da escola e a formação do professor, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem na configuração de um determinado tipo de cidadão a ser formado. O aspecto que me interessa destacar aqui é a relação que se estabelece entre educação e formação do cidadão. É nesta relação que podemos avaliar a sintonia que se estabelece entre governamentalidade e tecnologias do eu. Neste quadro as ações do professor estão conectadas a objetivos políticos e funcionam como uma estratégia de governamentalidade. Segundo Rose (1998, p. 37) para se governar uma população

> [...] é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O governo depende, pois, de verdade que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável.

A governamentalidade não se dá numa relação de singularidade de ações exteriores ao corpo social. Ela implica uma composição entre diversos tipos de governo: governo burocrático do poder público, governo do patrimônio e cuidado com a vida privada, governo de si próprio, governo das almas e das condutas. O poder do Estado é uma das formas específicas de governo que diz respeito à política. Nas sociedades contemporâneas "as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado" (FOUCAULT, 1995a, p. 247). Foucault (1997, p. 71) destaca que "[...] mais do que conceder um privilégio à lei como manifestação de poder, é melhor tentar determinar as diferentes técnicas de coerção que opera".

Nesse sentido, não se trata apenas de impor leis aos homens, mas "dispor as coisas" para conduzi-las aos objetivos da governamentalidade. A questão não é de um poder exercido sobre uma massa de indivíduos, e sim os mecanismos usados para produzir cidadãos numa dinâmica onde autonomia e liberdade são cada vez mais presentes. Não é suficiente a objetivação pelo discurso oficial e pelo jogo da norma, não é somente com Leis, Diretrizes ou Parâmetros que se produz o professor. É necessário que ele se reconheça no discurso como sujeito da educação, que o discurso interpele o sujeito de modo a que ele veja a sua própria ação docente como transformadora de situações sociais e políticas.

Na perspectiva foucaultiana, o poder funciona como uma estratégia e seus efeitos são atribuíveis a disposições, manobras, táticas, técnicas e funcionamentos. No caso específico do discurso sobre o professor de arte da escola compulsória, pode-se enxergar os PCNs-Arte como um *discurso-tática*. Discurso que procura fornecer ferramentas para a ação docente, tática que ao construir a identidade e a subjetividade do professor controla a subjetividade através desta identidade. É na *conduta* que este discurso-tática procura agir, é tanto na forma de conduzir os outros

como na maneira de se conduzir a si mesmo que o governamento do sujeito é efetivado, pois o *governamento de si* é condição para o exercício do *governamento dos outros*.

As ações de governamento buscam incitar e estimular. Para isso, é preciso usar mais táticas do que leis, ou melhor, usar as leis como táticas. É o deslocamento do governo dos outros para o governo de si que permite introduzir a temática da subjetivação do sujeito. É nesse sentido que tomo os PCNs-Arte como um *discurso-tática*, como uma forma de atingir a subjetividade dos professores de arte e assim exercer o governamento do sujeito-professor.

Neste *discurso-tática*, novas formas de subjetivação são fabricadas e/ou atualizadas. Assim, ao mesmo tempo em que alguns processos são usados para, supostamente, propor formas mais libertárias e atualizadas para a ação docente em arte, por outro lado, são empregados como formas mais elaboradas de controle do sujeito. Esta tática busca fabricar o sujeito, um sujeito politicamente ativo e capaz de governar a si mesmo. O que me interessa destacar nesta tática é que

> [...] esses discursos produzem resultados, de modo que cada um pense que é livre para fazer suas escolhas. Ora, isso coincide exatamente com a exacerbação do individualismo que, como mostrou Elias (1994), vem sendo construído na nossa história há centenas de anos. Nesse sentido, a lógica neoliberal guarda uma relação imanente com o extremo fechamento do *Homo clausus* descrito pelo sociólogo, funcionando como uma condição de possibilidade para que se dê a passagem *do* "governo da sociedade" – no liberalismo – *para o* "governo dos sujeitos" – no neoliberalismo (VEIGA-NETO, 2000, p. 199).

No mundo contemporâneo regido pela economia, e cuja gestão é exercida pelo mercado, é necessário ativar novas práticas de governamento. A ética no mundo contemporâneo se relaciona com a valorização do consumidor, com a competência em consumir, com a disposição para competir. Dessa forma é forjado o novo ser social, um sujeito regido pelos valores do mercado, um sujeito que busca a vitória, um sujeito que "sabe" que para vencer precisa ser competente e competir.

O tema da ética passa então a ser de extrema importância na compreensão da formação das subjetividades, ou seja, como e em que medida um sujeito é chamado a se constituir como sujeito ético. O sujeito se constitui de forma ativa (um sujeito que cuida de si para cuidar bem dos outros) pela liberdade de escolha, pela sedução dos

discursos, por estruturas de pensamento sugeridas e propostas aos “indivíduos para fixar a sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins" (FOUCAULT, 1997, p. 109). Conforme Marshall (1995, p. 29):

> Cuidar do próprio eu no século XX passou a significar ajustar-se ao exterior, oferecer-se, com um conjunto de “verdades” que, ao serem apreendidas, memorizadas e progressivamente postas em prática, constroem um sujeito com um certo modo de ser e uma certa maneira visível de agir.

A ética não é o simples cumprimento de valores e normas; ela é reflexão e ação contínua do sujeito sobre si mesmo, reflexão e ação que se estabelecem na convivência social. A ética é, dessa forma, “a maneira pela qual o indivíduo deve se constituir a si mesmo como sujeito moral de suas próprias ações” (FOUCAULT, 1995b, p. 263). Nesta perspectiva, é possível pensar o sujeito como aquele que se constitui como objeto de si mesmo.

As táticas de governamento são eficazes, pois agem mobilizando a subjetividade. Ao propor a constituição de um sujeito responsável, eficiente, solidário; ao descrever o sujeito pelos valores, comportamentos e atitudes que deve possuir; ao relacionar a constituição deste sujeito à construção de uma sociedade mais justa, o que se busca é o governamento do sujeito. É neste ponto que me interessou investigar a “produção da subjetividade docente”.

Na contemporaneidade, há um aumento e um aperfeiçoamento dos procedimentos de poder voltados para o governamento da população, isto é, governamento de cada um e de todos ao mesmo tempo. Os mecanismos de construção da subjetividade docente utilizados pelos PCNs-Arte são um exemplo de uma estratégia onde enunciados de múltiplos campos se combinam e buscam otimizar o governamento do professor de artes.

Os PCNs-Arte inscrevem-se nesse contexto como um discurso-tática que em seu rol visam o controle social e acabam instituindo o próprio sujeito de que falam ao se esmerar em descrevê-lo. O propósito do corpo de conhecimentos descritos nos PCNs-Arte é ensinar aos professores a sua “parte na sociedade”.

Perante o cenário político e econômico com que nos deparamos hoje, a idéia de se enquadrar o desenvolvimento das políticas educativas no quadro das medidas de modernização da economia e da sociedade é um discurso reiterado. Neste discurso

a educação escolarizada constitui-se num importante elemento para a modernização econômica e social. A escola se apresenta como uma instituição responsável pela instauração das noções neoliberais de cidadania. No neoliberalismo há um deslocamento da governamentalidade do âmbito do Estado para o âmbito do mercado. Este deslocamento é justificado pela crise da economia e da sociedade contemporâneas, esta crise é atribuída ao Estado de Bem-Estar Social (PETERS, 1995), e a lógica neoliberal se apresenta como a solução para essa crise.

A "crise" da sociedade se manifesta nas diferentes instituições que a compõem, entre elas a escola. É em torno da crise que indivíduos, grupos sociais e instituições devem se organizar, se atualizar e também em torno da crise é possível monitorar, regular, governamentalizar. Nesse sentido, é na ação docente que o discurso oficial dirige sua ação e é na produção da subjetividade docente que o governamento se efetiva.

2. O Estado educador

O surgimento da instituição escolar moderna é tratado por Ariès (1981), que aponta que esta instituição é baseada num novo sentimento ou idéia de infância, diferente do como esta era representada nas sociedades medievais. Na Idade Média não se tinha a escola como um lugar específico para a infância, o ensino era destinado a todos aqueles que se interessassem e não havia nem a hierarquia de classes que encontramos hoje e nem a correspondência entre classe e idade. Assim, numa mesma classe, poder-se-ia encontrar alunos de várias idades, desde crianças até adultos. Nas palavras do autor, "a escola medieval não era destinada à criança, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos, jovens ou velhos" (p.187). E, por outro lado, o mestre destas escolas não se interessava pelo comportamento de seus alunos fora da sala de aula.

Uma importante mudança se faz sentir a partir dessa época, com o desenvolvimento da idéia da infância que passa a ser pensada como uma fase da vida que necessita de cuidados especiais, de saúde, educação e lazer, afastando-se da maneira de entendimento vigente no período medieval, em que a criança é considerada um tipo de animal de estimação, feita para divertir os adultos e conviver com eles.

A idéia de uma escola voltada para a preparação e formação da infância para a vida adulta é uma criação da sociedade moderna na qual o mestre teria a responsabilidade moral sobre seus alunos. Esta 'nova' escola introduz ainda uma nova regra de disciplina, o que "completou a evolução que conduziu, da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude" (ARIÈS, 1981, p.170).

Do século XV ao XVII o ensino passa a ser responsabilidade dos colégios,

estando a cargo dos jesuítas, doutrinários e oratorianos, que, por seu modo de organização, estão bastante próximos do conceito atual de escola, sendo que um dos principais indícios de mudança do sistema medieval é o estabelecimento de regras disciplinares, a vigilância e o surgimento de externatos.

Na Modernidade vários discursos foram produzidos visando ao governamento dos sujeitos. Nas instituições escolares foram criadas diversas tecnologias de controle e vigilância. No século XVII, ocorrem dois fenômenos importantes na escola: a especialização demográfica das idades (a infância é dividida em classes, de 5-7 a 10-11 anos) e a especialização social (que cria "dois tipos de ensino, um para o povo e outro para as camadas burguesas e aristocráticas") (ARIÈS, 1981, p.183).

O modo como compreendemos a infância, hoje, nasce junto com um novo conceito de homem, caracterizado por Bujes (2002, p.16) como o sujeito educacional moderno, um sujeito autônomo, empreendedor e competitivo, fabricado pelos discursos institucionais, pelas formulações científicas, pelos meios de comunicação de massa. A par de um conceito de infância, tomaram forma outros conceitos como o de família, escola e educação, e todos têm algo em comum: convergem para um investimento numa nova sociedade em formação (BUJES, 2002).

Para Bujes (2002), a constituição do conceito de infância, tal qual o compreendemos, se insere num amplo projeto de constituição do sujeito moderno: um sujeito entendido como uma unidade indivisível – que tem um "eu profundo" a sua essência sujeito – quanto como uma unidade que é única, singular, e que o diferencia de qualquer outro sujeito.

A escola tornou-se, então, o espaço específico de adaptação às regras e aos valores sociais de transmissão dos saberes, necessários para as novas gerações serem inseridas na sociedade. Assim, ela normatizou e homogeneizou os sujeitos (BUJES, 2002). A normatividade que estará presente no centro dos processos educativos das crianças é discutida por Bujes (2002). Para a autora, a individualização dos sujeitos infantis envolveu processos de repartição disciplinar, enquanto operações sobre os corpos, a fim de assegurar seu ajuste como adultos.

De acordo com Sacristán (2005), Popkewitz (1997) e Varela (1994), os séculos XVIII e XIX foram efervescentes em teorias de como educar os menores. Durante esse processo, o discurso geral sobre a educação levou à crença de que a

escolarização representava o efeito do progresso da humanidade e que a criação de instituições especializadas, de teorias (ciências pedagógicas) e meios (práticas pedagógicas) mais refinados para o cuidado, disciplina e proteção dos menores era necessária para a organização do mundo e à modernização das relações de produção.

Para Varela (1994), a escola de massas é resultado da ampla reorganização que as políticas de Estado exercem sobre os saberes. Novas formas de organização social e de relações nascem com a criação das instituições e agentes legitimados (entre eles, os professores) para governo dos sujeitos, pondo-os a serviço do Estado. Nesse contexto, uma outra forma de exercício do poder entra em cena: o poder disciplinar. A educação escolarizada nasce juntamente com a consolidação dos Estados Nacionais e passa a ser responsável por funções que em outros períodos históricos coube à família, à igreja e à própria sociedade. Os discursos previam que a garantia da escolarização serviria ao bem-estar social e à produção de uma sociedade melhor e mais justa (VARELA e ALVAREZ-URÍA, 1992).

A homogeneização dos artefatos disciplinares, tais como o currículo, o surgimento da arquitetura escolar, o método pedagógico, os exames e a idéia de uma formação específica para os professores fizeram com que a instituição escolar, exclusivamente desenhada para as atividades de ensinar e aprender, se tornasse hegemônica apenas na idade moderna. As características que definem a modernidade escolar são a definição da infância em relação à escolarização, a seriação, o modelo arquitetônico escolar, os especialistas, o método didático, os dispositivos disciplinares em geral, os exames, enfim, toda uma rede de práticas sociais voltadas para a disciplinarização dos corpos de crianças e jovens (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992).

A escola de massas foi se construindo em torno de saberes que, ganhando estatuto pedagógico, foram extraídos do trato direto e contínuo com os menores. Esses saberes, visando ao domínio do corpo e dos conhecimentos, encerram, desde os primeiros anos da infância e da juventude, quotidianamente, o seu modo de pensar e de agir. A nova configuração da infância irá requisitar novos conhecimentos acerca das necessidades da criança, de seu desenvolvimento físico e mental, de sua educação.

Com a nova concepção de infância e a separação cada vez mais marcada entre

o mundo do adulto e o mundo da criança, surge a necessidade de pôr em ação formas específicas de educação, dando origem a novas instituições educacionais. Surge a necessidade de controlar os saberes a serem transmitidos, organizando-os de forma a adequá-los às capacidades infantis, pondo em prática alguns procedimentos que gradualmente são aperfeiçoados no sentido de conferir aos colegiais e aos saberes uma natureza moralizada e moralizante (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992).

Para Popkewitz (1997), todo o conjunto de aparatos da escola moderna, como regras, normas, instrumentos, técnicas, horários, programas, uso dos tempos/espaços, práticas, estratégias de avaliação e classificação da infância, etc., acabou se constituindo como "natural" e, até, necessário em face dos sistemas de raciocínio e conhecimentos que o legitimaram naquele momento. A investigação histórica da escolarização, para Popkewitz (1994), tem o intuito de auxiliar a compreensão de como foram sendo construídos historicamente, nas instituições escolares, os sistemas de raciocínio.

> Minha estratégia de investigação consiste em tornar a razão e a racionalidade objetos de questionamento; isto é, consiste em explorar os sistemas particulares de idéias e regras de raciocínio que estão entranhados nas práticas da escola. Não podemos tomar a razão e a racionalidade como um sistema unificado pelo qual podemos falar sobre o que é verdadeiro e falso, mas como sistemas historicamente contingentes de relações cujos efeitos produzem poder (POPKEWITZ, 1994, p. 185).

Segundo Varela (1994), esses procedimentos tornam-se instrumentos privilegiados da extração de saberes dos próprios escolares, bem como fonte de exercício de poderes que possibilitam o surgimento da ciência pedagógica; do saber pedagógico. Surgem e se aperfeiçoam nos colégios jesuítas e, através de transformações e re-interpretações, estendem-se a outras instituições educacionais de sua época e de épocas posteriores. Seus efeitos são conhecidos como a pedagogização dos conhecimentos.

A estatização da escola foi indissociável do movimento secular de emergência dos Estados–Nação que aconteceu nos séculos XVIII e XIX. Nesse período, pouco a pouco, começa-se a pensar que a nação e o cidadão se forjam na escola. "O estado firma-se definitivamente no ensino por ocasião da revolução industrial, da supressão dos ofícios e da emancipação do capital industrial" (PETITAT, 1994, p. 142). Enguita

(1989) aponta o papel socializador da escola, indicando, entre suas principais funções, sua conexão com o mundo do trabalho. Por volta dos séculos XVIII e XIX, houve um distanciamento das entidades religiosas do gerenciamento do ensino, e o Estado passou, progressivamente, a assumir essa tarefa (PETITAT, 1994).

Varela e Alvarez-Uria (1992), em estudo sobre a genealogia da escola, expõem que esta é uma instituição recente, cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais de um século. Esses autores apontam uma série de processos que consideram como condições sociais do aparecimento da escola nacional, a saber: a definição de um estatuto da infância; a emergência de um espaço apropriado para a educação; o surgimento de um corpo de especialistas da infância, bem como de teorias e tecnologias específicas; a destruição de outros modos de educação e a imposição da obrigatoriedade escolar, que acaba por institucionalizar a escola.

A partir do século XVIII, com o fortalecimento dos Estados modernos europeus e da possibilidade dos cidadãos poderem ser compreendidos enquanto uma coletividade, um deslocamento da idéia de um Estado soberano pautado em leis para a arte do governo pautado em táticas começava a ganhar espaço. Com a idéia de "táticas de governo", Foucault (2004) mostra como, aos poucos, gerir a população deixava de ser uma função localizada no Estado.

A escola é uma instituição que (re)produz um saber-poder que tem como alvo o sujeito, sujeito este que ao mesmo tempo é efeito e objeto desse investimento. A sujeição e a objetivação através da relação saber-poder resultam de técnicas que a escola vem historicamente se utilizando para fazer seu papel de formadora e normalizadora do cidadão. Em termos foucaultianos, trata-se dos modos de subjetivação. Subjetivação que produz um ideal de sujeito, um professor ideal, um aluno ideal. A esse respeito, Garcia (2002a, p. 65) coloca que:

> Reconhecer-se enquanto seres de certo tipo (democráticos, conscientes, solidários, compromissados, etc.); estetizar a própria conduta de modo a transformar-se no ideal do professor crítico (diretivo, humilde, amoroso, esperançoso, paciente, etc.); vigiar-se (ser coerente, permanecer alerta contra os perigos do autoritarismo e da alienação, etc.), são práticas de si que os discursos pedagógicos críticos instituem para docentes e intelectuais educacionais críticos.

As propostas implementadas pelas políticas educacionais, o interesse em construir alternativas, a divulgação de novas formas de relações, de interações e de organizações institucionais, o anseio por uma educação que respeite o aluno e seus conhecimentos, que seja democrática, que tenha relação com a vida do educando, que constitua um determinado tipo de ser professor são algumas das máximas que os profissionais da educação são chamados a assumir, de modo a se engajarem na transformação de nossa sociedade, de modo a "acertarem o passo".

Todos estes chamados não deixam de ser uma forma de estruturação do pensamento docente, uma maneira de nos ensinar a agir e a pensar, uma forma de convocação para nos engajarmos e participarmos ativamente na configuração de um projeto de sociedade. Através deste engajamento político circula todo um conjunto de ideários e de conhecimentos que visam à regulação da escolarização, de suas práticas e de sua organização. Noutras palavras, trata-se de uma forma de regulação e de convencimento coletivo de uma forma particular de compreender a escola e a educação. Ou, uma estratégia de governamentalidade que, utilizando tecnologias de empresariamento, age diretamente sobre a constituição da subjetividade docente.

A disciplinarização dos saberes está relacionada a uma idéia de racionalização do ensino, assim como também a uma ordenação do mundo. As disciplinas devem ser pensadas como inerentes ao processo de escolarização do saber, fundamental para a configuração do indivíduo moderno. Não é possível pensar o conhecimento para além da sua forma disciplinar porque ele mesmo foi engendrado dessa forma, isto é, uma forma de produção do conhecimento que é disciplinar. Na próxima seção discuto alguns aspectos que constituíram a disciplina artes na educação escolarizada, aspectos que também constituem a própria formação do professor de artes.

2.1. A arte na educação escolarizada

Qualquer enumeração de características, elementos, práticas ou discursos que possam fazer parecer que a arte na educação escolarizada possui uma unidade de sentido – pela identificação de temas, métodos ou objetivos comuns, em torno dos quais algumas práticas e formas de pensar a arte possam se agrupar – é sempre precária e arbitrária. O próprio conceito de arte é dificilmente percebível como um bloco uno. Por isso, pensar com Foucault torna-se instrumental, afinal estou falando

de algo que tem ligação com as práticas, as técnicas, os exercícios, num determinado campo institucional, ou seja, trata-se, com efeito, de práticas discursivas. Em função dessa posição, nesta seção procuro descrever as condições de emergência de determinadas idéias e práticas que convivem conosco hoje e pelos quais conseguiríamos reconhecer algumas ordens de discursos, nas quais a arte na educação escolarizada se tornou possível e tem sido tomada como verdade.

O pensamento sobre arte na educação escolarizada necessitou criar e justificar esquemas classificatórios, opções e limitações sobre o que é bom, o que é normal e o que é possível. A forma de entender a arte na educação escolarizada configura as possibilidades de ação, estabelece os limites e define a própria formação docente em arte.

Sobre o ensino da arte na educação escolarizada, encontramos diferentes tratamentos conceituais, didáticos e metodológicos, tais, como: produção de desenho, pintura e atividades artísticas livres; realização de dramatizações didáticas; cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo canto; assistir a apresentações artísticas; realização de jogos teatrais e jogos dramáticos; ensino do desenho, do desenho geométrico, dos elementos da linguagem visual e a aplicação desses conteúdos a objetos; pintura de desenhos e figuras mimeografadas; preparação de apresentações artísticas e objeto para comemoração de datas comemorativas e festivas; leitura e releitura de obras de grandes artistas; pesquisa sobre a vida e obra de artistas famosos; entre outros.

Com a presença dos Jesuítas, em 1549, iniciou-se o ensino de arte na Educação Brasileira através de processos informais, caracterizados pelo ensino da arte em oficinas de artesões. O objetivo era catequizar os povos da terra nova, utilizando-se, como um dos instrumentos, o ensino de técnicas artísticas. Com a vinda da Família Real para o Brasil, pela primeira vez passou a existir uma preocupação com a instituição de um ensino das artes. Não um ensino que valorizasse as raízes das criações de nossos artistas, mestiços, humildes e envolvidos em temas religiosos e populares, mas um ensino importado dos modelos europeus, mais precisamente franceses. Na educação formal, o ensino de arte foi institucionalizado pela criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, com a chegada da Missão Artística Francesa, formada por nomes da arte da Europa.

Tal importação deu-se mais por questões políticas que estéticas propriamente ditas, em face da crise desencadeada com a queda de Napoleão. A Missão Francesa, formada por pintores, desenhistas, escultores, artífices e arquitetos oriundos de várias instituições francesas, foi reunida por Joaquim Libreton e chegou ao Brasil em 1816, quando foi criada, por Decreto-Lei, a Academia Imperial de Belas Artes, que começou a funcionar em 1826.

Todos os membros da Missão Francesa possuíam uma orientação neoclássica (reprodução dos modelos consagrados, apuração da cópia e criação dentro de limites pré-estabelecidos), que marcou o seu modo de ensinar arte. No ensino, nessa orientação, predominava basicamente o exercício formal da produção de figuras, do desenho do modelo vivo, do retrato, da cópia de estamparias, obedecendo a um conjunto de regras rígidas. No texto legal, o ensino da arte nos moldes neoclássico era caracterizado como acessório; um instrumento de modernização de outros setores, e não como uma atividade com importância em si mesmo.

O ensino-aprendizagem que, para a elite, se voltava para ideais políticos, como a valorização dos modelos das cortes européias – ou a realização de feitos por parte de seus dirigentes – não era o mesmo necessário aos artesãos, que acrescentariam algum conhecimento técnico às suas atividades nas fábricas de móveis, nas fundições, nas confecções de roupas, jóias e chapéus. No panorama social que se desvelava, a formação especializada desses trabalhadores não havia sido percebida como essencial. Esse novo panorama foi marcado pelo processo de lutas contra a escravatura e o reconhecimento de uma identidade nacional que sustentasse seu ideal de nação capaz de dar rumo ao próprio destino.

Com a abolição do trabalho escravo (1888) e com a Proclamação da República (1889), os liberais e positivistas provocaram grandes reformas nas diferentes esferas da sociedade, com a pretensão de consolidar o novo regime político do Brasil, através de uma mudança radical nas instituições. Nessa direção, a educação brasileira teve que acompanhar esse novo momento político, pois os liberais e os positivistas encaravam a educação como um campo estratégico para a efetivação dessas mudanças. Dessa forma, o ensino de arte passou a desempenhar um importante papel, através do ensino do desenho como linguagem da técnica e da ciência, sendo “valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe

obreira, que engrossara suas fileiras com os recém-libertos" (BARBOSA, 2002c, p. 30).

A corrente liberal teve em Rui Barbosa o seu grande representante, o qual propôs, através de suas reformas educacionais, a implantação do ensino de Desenho no currículo escolar, com o objetivo primordial de preparar o povo para o trabalho. Tomando como base os princípios filosóficos de Augusto Comte, os positivistas brasileiros acreditavam que a arte possuía importância na medida em que contribuiria para o estudo da ciência. Acreditavam que a arte era um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio e da racionalização da emoção, desde que ensinada através do método positivo, que subordinava a imaginação à observação.

No campo do ensino das Artes a inserção do desenho como disciplina, seja no desenho geométrico ou no desenho livre e sua inclusão na grade curricular das Escolas Primária e Secundária era defendida pelo fato de existir a necessidade de um *treinamento* para as atividades que exigissem o uso de instrumentos de precisão – réguas, esquadros, compassos.

Ainda hoje encontramos nas práticas escolares essa concepção de ensino de arte, que vem se manifestando através do ensino do desenho, do ensino do desenho geométrico, do ensino dos elementos da linguagem visual; na produção de artefatos, utilizando-se de elementos artísticos para a sua composição; na pintura de desenhos e figuras mimeografadas.

A orientação de ensino de arte como técnica parte basicamente de dois princípios: a efetivação do processo de aprendizagem da arte através do ensino de técnicas artísticas, que visa, por exemplo, à preparação para a vida no trabalho e na utilização da arte como ferramenta didático-pedagógica para o ensino das disciplinas mais "importantes" do currículo escolar, tais, como Matemática e Língua Portuguesa. Nessa concepção, o ensino de arte na educação escolar não possui um fim em si mesmo, mas serve como meio para se alcançar objetivos que não estão relacionados com o ensino de arte propriamente dito.

Contrapondo-se à tendência caracterizada pela concepção de ensino de arte como técnica, a partir de 1914 começou a despontar a chamada "Tendência Modernista", influenciada pela pedagogia experimental. A concepção de ensino de arte como o desenvolvimento da expressão e da criatividade tem as suas bases

conceituais e metodológicas ligadas ao Movimento Escolinhas de Arte (MEA).

Apesar de o MEA ter se constituído, na prática, em um movimento de ensino de arte extra-escolar, ele exerceu grande influência sobre o ensino de arte na escola. Essa influência se deve ao fato de o MEA ter se constituído como o primeiro importante movimento que possibilitou o processo de transformação filosófica e metodológica da Arte-Educação (AZEVEDO, 2000). Outro fator foi que o MEA, durante mais de duas décadas, foi responsável pela formação inicial e continuada dos arte-educadores de diferentes regiões brasileiras, conforme apresentado nos estudos de Varela (1986).

A partir de 1914, através da influência americana e européia, que implementou a pedagogia experimental nos cursos de formação de professores no Estado de São Paulo, observa-se que, pela primeira vez no Brasil, o desenho infantil foi tomado como livre expressão da criança, como uma representação de um processo mental, passível de investigação e interpretação. Apesar de essa nova concepção psicopedagógica ter tido seu início em São Paulo, ela passou a influenciar o Brasil como um todo, a partir da atuação dos diferentes educadores paulistas nas reformas educacionais dos outros Estados.

Apesar dessa nova visão sobre o desenho da criança, os valores estéticos da arte infantil só passaram a ser reconhecidos e valorizados como produto estético com a introdução das correntes artísticas expressionistas, futuristas e dadaístas na cultura brasileira, através da realização da Semana de Arte Moderna de 1922:

> A idéia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à idéia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à idéia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artista e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação (BARBOSA, 1975, p. 45).

Na década de 1930, surgiu o movimento de renovação educacional denominado “Escola Nova”. Inspirado no pensamento do filósofo americano John Dewey, esse “novo ideário” pedagógico se contrapõe ao modelo pedagógico tradicional, defendendo no centro das discussões educacionais da época uma nova concepção de criança:

> [...] nela a criança não era pensada como miniatura de adulto, mas deveria ser valorizada e respeitada em seu próprio contexto, com sua forma peculiar de pensar/agir no mundo, possuindo uma capacidade expressiva original, comunicando-se por meio de seu gesto-traço, seu gesto-teatral e seu gesto-sonoro (AZEVEDO, 2000, p. 37).

Foi neste contexto que, em 1948, foi fundada, no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), pelos artistas plásticos Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Valentim. A EAB foi o início do que seria mais tarde denominado Movimento Escolinhas de Arte (MEA), formado por um conjunto de "140 escolinhas espalhadas ao longo do território nacional e mais uma em Assunção, no Paraguai; uma em Lisboa, Portugal e duas na Argentina, sendo uma em Buenos Aires e a outra na cidade de Rosário" (AZEVEDO, 2000, p. 25).

O MEA, ao longo de sua história, recebeu diferentes influências e contribuições teóricas de educadores, psicólogos, artistas. No entanto, as bases conceituais que marcaram profundamente o MEA devem-se aos estudos dos estrangeiros Herbert Read, especialmente da sua obra "*Educação Através da Arte*" (READ, 1982), e Viktor Lowenfeld, através de sua obra "*Desenvolvimento da Capacidade Criadora*" (LOWENFELD, 1977). Essas obras traduziam o ideário pedagógico do MEA que, através da proposta de educar mediante a arte, buscou valorizar a arte da criança, a partir de uma concepção de ensino baseada no desenvolvimento da *livre expressão e da liberdade criadora*.

A concepção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade deixou marcas profundas na maneira de ensinar arte na escola. Dessa forma, encontramos, ainda, na escola práticas de ensino de arte, tais, como: produção de desenho e pintura como forma de expressão do pensamento da criança; levar as crianças para assistirem a diferentes apresentações artísticas (dança, teatro, cinema, circo, entre outras) e a exposições em museus de arte e em centros culturais. Atividades essas, realizadas, sem, contudo, terem sido planejadas as estratégias de compreensão do conhecimento artístico antes, durante e após a excursão didática, caracterizando-a, apenas, como uma simples aula-passeio. Essas atividades, em geral, são trabalhadas de forma "livre", sem qualquer intervenção e/ou mediação do professor na percepção dos produtos artísticos e na realização da produção da criança, partindo da crença de que a aprendizagem do conhecimento artístico ocorre

de forma espontânea, sem haver necessidade de qualquer trabalho de mediação do professor. Dessa forma, nessa concepção a grande ênfase é sobre as ações mentais desenvolvidas durante a realização da atividade artística, ou seja, sobre o processo, tendo pouca importância o produto resultante. É a partir dessa idéia que vai surgir à concepção de ensino de arte como lazer, auto-expressão e catarse.

Na *escola nova* o problema não é de governo, mas de autogoverno. A educação escolarizada é, sobretudo, o lugar em que subjetividades são produzidas. Os novos métodos, portanto, surgem para atender esta demanda de um longo governo da razão pela escola em sua função de produzir sujeitos autogovernados. Produção esta estritamente controlada por *experts* em subjetividade que, pautados nos científicos conhecimentos da psicologia, estão autorizados a produzir uma série de tecnologias pedagógicas capazes de garantir o sucesso da empresa educativa.

As novas propostas educativas e curriculares, mesmo na defesa de projetos que visavam à emancipação e à libertação, não deixaram de produzir novos sistemas de conhecimento e de raciocínio que objetivavam, por meio de seus discursos, intervir e produzir novos regimes de verdade e novas normas para orientar o pensamento e a ação dos professores. Nesse momento, em nome da democracia e da garantia de educação para todos, surgiram, para conduzir o campo da educação, novas formas práticas especializadas, nesse caso, as teorias da psicologia. Estas teorias contribuíram para construir novas relações de poder, novas formas de governamento das subjetividades pelo uso dos conhecimentos produzidos na psicologia e trazidos para a educação pelos novos *experts* ou especialistas da conduta humana.

Considerando a educação escolarizada como parte de um dispositivo de governo (Estado), a produção do sujeito se tornou progressivamente, ao longo da história, assunto de domínio dos *experts***.** A psicologia se torna o centro de produção de verdade sobre o sujeito-aluno e o professor deve conhecer este campo de saber. A autoridade pedagógica se fundamenta na razão científica da psicologia. A escola se constituiu no local de constituição deste saber. Noutros termos, mais do que lugar de aplicação dos saberes da psicologia, a educação escolarizada tem sido o lugar de produção deste saber.

A atividade da criança, fundamento dos métodos ativos, para além de

"revolucionar" a prática pedagógica se constituiu em um poderoso instrumento de desenvolvimento da própria psicologia da criança. A escola se tornou, então, tal como já havia acontecido aos hospitais e prisões ao longo do século XIX, lugar privilegiado de produção de saber sobre o indivíduo. Produzindo verdades sobre sujeitos, ela também, e ao mesmo tempo, produzia esses sujeitos.

Essa concepção de ensino foi legitimada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n° 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de arte nos currículos das escolas de 1° e 2° graus. A partir dessa Lei, o ensino de arte no Brasil passou a ser designado através da rubrica "Educação Artística".

No entanto, apesar de instaurar a obrigatoriedade do ensino da arte na educação escolar, a Lei, ao designar os componentes do currículo, classificou-os em duas modalidades: Disciplinas (áreas do conhecimento com objetivos, conteúdos, metodologias e processo de avaliação específica) e atividades (desenvolvimento de práticas e procedimentos). Dessa forma, coube à arte, dentro do currículo escolar, desempenhar o papel de atividade.

A referida Lei, no campo do ensino da arte, caracterizou-se como uma ação não planejada, pois, as atividades eram desenvolvidas apenas para cumprir as formalidades e ocupar os horários, sendo ministradas por professores de outras áreas.

A concepção de ensino da arte como atividade cristalizou no ensino de arte diferentes práticas pedagógicas, que encontramos, ainda hoje, nas escolas brasileiras, tais, como: cantar músicas da rotina escolar; preparar apresentações artísticas e objetos para a comemoração de datas; fazer a decoração da escola para as festas cívicas e religiosas; entre outras. Isenta de qualquer "conteúdo" de ensino, a concepção de ensino da arte baseada exclusivamente no "fazer artístico" contribuiu muito para relegar a arte a um lugar inferior na educação escolar. Essa compreensão custou, inclusive, a retirada do ensino de arte das três primeiras versões da atual LDBEN, nos meados da década de 1980.

Convictos da necessidade do ensino de arte no desenvolvimento intelectual das novas gerações, os arte-educadores brasileiros se organizaram e lutaram politicamente para garantir a presença da arte no currículo escolar, a partir da idéia de que arte é um campo de conhecimento específico, com objetivos, conteúdos,

métodos de ensino e processos de avaliação da aprendizagem próprios, e não apenas uma mera atividade.

A concepção de ensino de arte como conhecimento defende a idéia da arte na educação com ênfase na própria arte, denominada por Eisner (2002) como o "essencialismo" no ensino de arte. Segundo Rizzi (2002), a corrente essencialista "acredita ser a Arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiência da humanidade" (p. 64-65).

Nessa direção, o conceito de arte também está ligado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador, que permite a potencialização da cognição. Outro aspecto que esta forma de pensar a arte na educação demonstra é a maneira que aprendemos e entendemos ser humano.

O movimento de mudança na forma de conceber, filosófica e metodologicamente, o ensino da arte na contemporaneidade não é fruto somente do poder legislativo, através da implantação de leis e decretos, que determinaram a obrigatoriedade do ensino da arte na educação escolar; antes, foi fruto da luta política e conceitual dos arte-educadores brasileiros, que buscaram justificar a presença da arte na educação a partir do paradigma da cognição.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Brasileira, iniciando-se, logo em seguida, discussões sobre a nova LDBEN. Em três de suas versões, foi retirada a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas. Organizados, os arte-educadores protestaram, convictos da importância da arte para a formação do aluno. Iniciou-se, aí, uma longa luta política e conceitual dos arte-educadores brasileiros para tornar a arte uma disciplina curricular obrigatória, com todas as suas especificidades (objetivos de ensino, conteúdos de estudos, metodologia e sistema de avaliação).

Foi nesse contexto de luta que, em 20 de dezembro de 1996, os arte-educadores brasileiros conquistaram a obrigatoriedade do ensino de arte para toda a Educação Básica, através da promulgação da nova LDBEN, de n° 9.394, que, depois de quase uma década, revogou as disposições anteriores e consagrou, oficialmente, a concepção de ensino de arte como conhecimento, ao explicitar que o ensino de arte escolar deverá promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Na Contemporaneidade, a concepção de ensino de arte como conhecimento vem sendo apontada pelos diferentes estudos, como a orientação mais adequada para o desenvolvimento do ensino de arte na educação escolar.

As diferentes concepções de ensino de arte não estão limitadas aos períodos históricos em que eles surgiram e tampouco estão circunscritas de forma isolada na prática educativa dos professores, pois podemos encontrar em uma mesma prática a presença de concepções de ensino de arte completamente antagônicas, conforme apresentada na pesquisa realizada por Silva (2004). Algumas concepções aparecem tanto no Brasil, como em outros países, constituindo-se como fenômeno "universal". A explicação para este fato pode estar na concepção que a arte assume como disciplina na educação escolarizada e a relação que a educação escolarizada assume no mundo contemporâneo.

O conceito de arte tem sido objeto de diferentes interpretações: arte como técnica, materiais artísticos, lazer, liberação de impulsos, expressão, linguagem, comunicação e assim por diante. São várias as concepções de arte ao longo do tempo. A concepção adotada pelos documentos oficiais da educação escolarizada envolve uma relação entre o fazer e o conhecer arte. Para Fusari e Ferraz (1988), a arte é entendida não só como fazer, conhecer, mas também como exprimir. As autoras dizem que "a articulação desses três conceitos compõe o conteúdo da arte como fundamental ao ser humano em suas relações com o mundo" (p. 12).

2.2. Documentos governamentais

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96, no final de 1996, a escola vem se preparando para adotar novas condutas educacionais. Sob a influência de técnicos em administração escolar, em educação e em psicologia da educação, as propostas governamentais são feitas por *experts* em gestão empresarial. Enquanto isso, na comunidade acadêmica, sofre-se a influência de diversas tendências educacionais e teorias de aprendizagem. O ensino não é mais pensado "unilateralmente", como uma linha que vai do professor ao aluno. Ao contrário, busca-se instituir uma "relação de mão dupla" entre professores e alunos, ou entre os "membros da rede educacional". Não é mais "o professor ensina e o aluno aprende". Há uma tendência em transformar a escola em uma "comunidade de

aprendizes". Busca-se, assim, que o aluno se envolva com seu próprio processo de aprendizado ou, em outras palavras, que construa seu próprio conhecimento. Nesse sentido, os professores são consumidores de descobertas, experimentações e ações que possibilitem "ações criativas", propostas para agir, maneiras de ensinar com sucesso.

A legislação aprovada em dezembro de 1996 (LDBEN n° 9394/96) apresenta-se como uma nova maneira de encarar o ensino de artes. A reforma educacional brasileira nos anos 90 já foi amplamente discutida por inúmeros educadores, os quais têm analisado documentos e ações referentes a essa temática. Durante a década de 1990, surge um complexo de decretos, recomendações e pareceres que apontam para a disposição do Governo Federal, com a LDBEN e ações dela decorrentes, em imprimir um novo modelo educacional às escolas brasileiras de todos os níveis. Esse material de cunho informativo, prescritivo e avaliativo do ensino no Brasil somente alcançaria êxito através da filiação do professor a este discurso. A reforma educacional dos anos 90 apresenta-se como condição necessária para fazer frente às transformações que ocorreram no mundo da economia e da política na sociedade. Nesse sentido as políticas públicas estão, a cada dia, mais estreitamente dependentes das decisões políticas e econômicas. A educação escolarizada não poderia ficar de fora desta "nova ordem social".

Após a promulgação da LDBEN n° 9394/96, um dos passos tomados pelo Ministério da Educação foi a elaboração de documentos orientadores, destinados a servir de guia a escolas e profissionais envolvidos com a educação escolarizada. Dessa ação governamental surgiram o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais em duas coleções distintas: uma, que atende crianças de 1ª a 4ª séries, e outra, de 5ª a 8ª, documentos de abrangência nacional que pretendem servir de suporte à reflexão acerca do ensino brasileiro, fornecendo orientações aos professores de todas as áreas e em todos os níveis de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são o texto fundamental da reforma educacional dos anos noventa no Brasil e constituem um sintoma das transformações do conceito de educação escolarizada. As orientações didáticas fornecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem a posição que o professor e o aluno

devem ocupar no processo de aprendizagem, explicam os processos escolares de ensino e aprendizagem através de definição de uma série de princípios acerca do desenvolvimento e da aprendizagem humana.

A rede educativa de um país é integrada ao sistema de educação pública, o qual, por sua vez, é sustentado pelo discurso do Governo com suas leis, orientações para o planejamento escolar e infra-estrutura administrativa das instituições de ensino. Aqui é importante destacar que propostas situadas fora do sistema educacional também exercem influência sobre ele, também ensinam como "formar o cidadão do novo milênio". Assim, o discurso governamental não se encontra somente em leis e decretos, mas se plasma nas maneiras que entendemos e assumimos a nossa atuação na sociedade contemporânea.

Ao longo do período de transição para o século XXI generaliza-se a tendência por parte do Estado de intervir nas políticas educacionais, com o propósito de adequar o contorno pedagógico às normas do projeto neoliberal. Os países latino-americanos convocam especialistas nacionais e estrangeiros para a redação de novas leis educativas e reorganização da educação escolarizada.

A organização de currículos nacionais tem sido uma tendência forte nos países ocidentais e o Brasil acompanha essa tendência mundial. Na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram convocados especialistas nacionais e estrangeiros, e o modelo escolhido pelo governo foi o currículo nacional implantado na Espanha. Uma das críticas que se faz aos PCNs é justamente esse fato, pois em sua elaboração não se partiu do conhecimento da realidade brasileira, mas de um modelo externo.

Ao analisar os documentos oficiais e outras estratégias de intervenção, percebe-se a preocupação com as novas diretrizes mundiais que tratam do respeito às diferenças, da crítica aos atos discriminatórios, da inserção de valores éticos e culturais, e da apreensão desses valores como uma das metas prioritárias da ação pedagógica. Tais idéias visam principalmente ao aprimoramento do aluno como indivíduo participativo e consciente de suas possibilidades e deveres sociais. A melhoria da qualidade do ensino é um desafio para todos os docentes e os PCNs-Arte procuram mostrar que o valor da aprendizagem é mais evidenciado quando reflete em profundidade o sentido e o fortalecimento da cidadania, preparando os alunos

para a vida.

A profissão de professor é carregada de um ideal salvacionista e doutrinário. A doutrina vincula o sujeito a determinados enunciados. Não pretendo estabelecer uma compreensão universal e totalizante acerca do professor; o objetivo é demonstrar como o poder produz o professor, como assumimos discursos que instituem uma forma de ser professor, de entender como funciona o mundo e como devemos transformá-lo. A produção do discurso pedagógico é fruto de um movimento humano que, ao controlar, selecionar, organizar e distribuir esses discursos, estabelece poderes e saberes.

Os modos de regulação que constituem o sujeito-professor não estão relacionados ao obrigatório, a lei e a norma, ao dever. As regras se apresentam de forma atrativa, salvacionista e sedutora (LARROSA, 1995). Não agem tanto pela coação ou constrangimento, mas antes pela produção. O local de exercício do poder desloca-se para a atividade produtiva de cada sujeito, para as suas capacidades e, em última instância, para a construção da subjetividade de cada um.

Por meio de uma ação a distância, os PCNs-Arte enquadram os docentes em um rol classificatório de saberes e posturas que precisam adquirir para uma atuação competente. Os problemas e as soluções para a educação são apresentados por especialistas dos mais diferentes campos. Essas autoridade*s* buscam auxiliar no processo de auto-regulação dos indivíduos, na administração do social e do político. No próximo capítulo descrevo e analiso o conceito de governamentalidade com o objetivo de demonstrar o encontro das técnicas de dominação exercidas sobre os outros e sobre si mesmo e o encontro entre o governamento do individual e do coletivo.

3. Governamentalidade

Da relação entre população, território e riqueza surge no século XVIII um saber denominado economia política e, com ele, uma forma de intervenção do Estado junto à população, denominada por Foucault *governamentalidade*. Foucault destaca que desde o século XVIII "vivemos na era da governamentalidade", fenômeno que permite ao Estado sobreviver (2004, p. 292). O que caracteriza a especificidade do conceito de governamentalidade no pensamento foucaultiano é justamente o fato de que o que se governa são homens, e é apenas nesse sentido que o conceito pode se revelar útil para os objetivos desta pesquisa.

A governamentalidade aparece diante da centralização do debate político no interior da economia e do surgimento da população como um sujeito político. A governamentalidade, conforme Foucault consiste na gestão da economia (como campo de intervenção) pelo Estado (com seus aparelhos) tendo como objetivo final à população (o bem-estar social). O "problema da população" é um dos fatores que possibilitaram o desbloqueio da arte de governar, arte vista como a gestão econômica das "coisas e dos homens". Governamentalidade para Foucault (2004, p. 291-292) quer dizer:

> 1. o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais, os dispositivos de segurança;
>
> 2. a tendência em que todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante algum tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou a desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e um conjunto de saberes;
>
> 3. o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI, Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (2004, p.

291-292).

Segundo Foucault “A palavra economia designava no século XVI uma forma de governo; no século XVIII, designará um nível de realidade, um campo de intervenção do governo através de uma série de processos complexos absolutamente capitais para nossa história” (2004, p. 282). Nestes complexos processos que ligam o “problema da população” ao desenvolvimento da economia política (ciência do governo) e a intervenção estatal é que a arte de governar pôde se desenvolver. Também é nesta série de processos que encontramos o significado de governar e ser governado.

Na história das grandes economias de poder no ocidente, Foucault destaca o desenvolvimento e o entrelaçamento, em primeiro lugar, do *Estado de justiça* que corresponde à sociedade da lei feudal; em segundo lugar, do *Estado administrativo* nascido nos séculos XV e XVI (sociedade de regulamento e disciplina) e finalmente, um *Estado de governo* que passa a ser definido pela massa de sua população.

O poder soberano pode ser descrito como a forma tradicional de poder que foi explícita na Idade Média e que continuou a se mostrar até o século XVI, quando então toma nova direção. Esse poder é exercido pelo rei sobre um determinado território e um determinado grupo de súditos. Este “Estado de justiça” é definido a partir do território e ancorado em uma sociedade da lei.

Paralelamente ao poder soberano e ao poder disciplinar, delineou-se já a partir do século XVIII outra economia de poder pautada na gestão da vida da população humana: o *biopoder*. Isso não significa uma rejeição das economias de poder soberana e disciplinar, mas a correlação e, por fim, a integração dessas economias de poder a do governo.

A idéia de governo não está vinculada a um território como na soberania, mas ao governo dos homens e das coisas. A governamentalidade tem como objetivos o crescimento das forças do Estado e a manutenção do equilíbrio entre os interesses do indivíduo e os interesses da coletividade. Para atingir estes objetivos são desenvolvidas uma série de aparelhos e saberes que buscam conduzir os outros e garantir a manutenção do próprio Estado. Sendo assim é possível falar em “formas de governamentalidade” que foram incorporadas ao longo da história da sociedade ocidental e que se desenvolveram como táticas e técnicas em torno dos cuidados com

a vida da população.

Foucault atribui a governo o significado mais amplo que possuía no século XVI, quando esse termo não se referia apenas ao Estado, mas a diversas formas de organizar a atuação de grupos variados: as crianças, as famílias, os doentes, as almas.

> Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros. O modo de relação próprio ao poder não deveria, portanto, ser buscado do lado da violência e da luta, nem do contrato e da aliança voluntária (que não podem ser mais do que instrumentos); porém do lado deste modo de ação singular -nem guerreiro nem jurídico - que é o governo (Foucault, 1995a, p. 244).

Essa maneira de entender o governo tem diversas implicações. Em primeiro lugar, significa destituir o Estado de um papel central no exercício do poder. Sendo assim, muitas pessoas podem governar, tendo em vista objetivos diversos: o pai governa a conduta da família, a professora a de seus alunos, o patrão governa seus empregados etc. “Existem portanto muitos governos, em relação aos quais o do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade” (FOUCAULT, 2004a, p. 280). A arte de governar se constitui a partir de práticas múltiplas na medida em que forja uma rede complexa de poderes, onde muitos podem governar.

A arte de governar foi constituída por toda uma literatura de governo que surgiu no final do século XVI. Foucault afirma que, do modo como aparece em toda esta literatura, a arte de governar estabelece uma continuidade, ao mesmo tempo ascendente e descendente, com as várias formas de governo. Ascendente na medida em que aquele que deseja governar o Estado deve primeiro saber governar a si, a sua família, seus bens e seu patrimônio; descendente porque, quando o Estado é bem governado, os pais de família sabem como governar suas famílias, seus bens e seu patrimônio, e, dessa maneira, os indivíduos se comportam como devem (FOUCAULT, 2004a, p. 279).

Foucault não minimiza o papel do Estado nas relações de poder, mas demonstra que a idéia de que o Estado seria o órgão central e único de poder não leva em conta a existência de especificidades de poderes que se exercem para além do aparelho de Estado, relações de poder que perpassam, em níveis variados e em pontos diferentes da vida cotidiana. Governar é a arte de exercer o poder segundo o modelo da economia. Em termos de Estado, isto representa ter em relação às

riquezas, aos habitantes e aos comportamentos, individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle, tão atenta quanto a do pai de família.

Segundo Foucault "o Estado moderno ocidental integrou, numa nova forma política, uma antiga tecnologia de poder, originada nas instituições cristãs. Podemos chamar esta tecnologia de poder pastoral" (1995a, p. 236). O poder pastoral é descrito por Foucault como "uma forma de poder que não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular, durante toda a sua vida" (ibidem, p. 237). Segundo Foucault, com o passar dos anos, o poder pastoral perdeu a institucionalização eclesiástica e sua função ampliou-se para fora da instituição em que foi gerado. O poder pastoral vem de uma tradição cristã que prega que o messias – o pastor – guia seu rebanho até o paraíso. Aqui o que interesse é a relação de poder que se estabelece entre o pastor e suas ovelhas, onde o primeiro é responsável pelo rebanho como um todo assim como por cada ovelha em particular. O pastor cuida da vida, da saúde, das ações e dos pensamentos de quem governa, ele é o responsável pela condução moral e política de seu rebanho.

O poder pastoral não se exerce sobre um território, mas sobre um rebanho, idéia que é introduzida no Ocidente através da Igreja Cristã. Assim, a história do pastorado é indissociável da própria história do cristianismo. Ao organizar a religião sob a forma de uma Igreja, o cristianismo dá origem a um processo único na história da humanidade, formando um dispositivo de poder inédito através do qual se pretende governar não só um grupo definido de homens, mas toda a humanidade, em todos os aspectos da existência, sob o pretexto de conduzir todos à vida eterna (FOUCAULT, 2006, p. 151). Durante um longo período o governo pastoral dos homens permanece restrito ao interior da Igreja, pois o poder político continuava se organizando segundo a tecnologia de poder própria das sociedades de soberania.

Nos séculos XV e XVI, a Europa ocidental presencia o desenvolvimento de uma crise do pastorado religioso que teve no movimento da Reforma seu maior expoente. No final da Idade Média uma série de transformações religiosas e políticas tornam o pastorado objeto de novas formas de resistência, que provocam a sua crise e a sua dispersão pela sociedade (FOUCAULT, 2006, p. 206).

No século XVI, ponto de cruzamento entre o processo de concentração do Estado e o movimento de dissidência religiosa da Reforma, ocorre uma proliferação

das técnicas de conduta dos homens: não apenas uma intensificação do pastorado em suas dimensões espirituais, mas também o desenvolvimento da condução dos homens fora do ambiente religioso (FOUCAULT, 2006, p. 235). O problema de como governar os homens deixa de ser exclusivamente um problema da religião e se torna, também, um problema político.

Junto aos processos de formação dos grandes Estados territoriais, administrativos e coloniais, e da Reforma e Contra-Reforma, estava colocado o problema de como se governar e ser governado. Pelas exigências do capitalismo mercantilista, se iniciava a constituição de um saber sobre o Estado, a ser acionado como tática de governo. A constituição desse saber, por sua vez, implicava a estruturação de um conhecimento sobre os fenômenos referentes à sua população, tais como o número de nascidos, mortos e doentes, e a ocorrência de epidemias e acidentes.

Segundo Foucault, a população começa a ganhar espaço frente à soberania no século XVII, quando a Europa passa por um surto demográfico concomitantemente ao aumento da produção agrícola e da circulação monetária (2004, p. 287), todavia, até meados do século XVIII quando do surgimento da economia política, ainda é o principio da soberania que rege o governo do Estado.

A teoria da soberania é vinculada a uma forma de poder que se exerce sobre a terra e os produtos da terra, e diz respeito à apropriação pelo poder dos bens e da riqueza, permitindo transcrever em termos jurídicos obrigações descontínuas e crônicas de tributos e fundamentando o poder na existência física do soberano (FOUCAULT, 2000, p. 43).

Na tecnologia e na racionalidade que fundamentam o Estado Moderno, a partir do século XVIII, encontra-se a rede complexa de fatores que relacionam o problema político e econômico da população, os tipos variados de dispositivos responsáveis pela garantia de sua segurança e a constituição da ciência política. Foucault ressalta que: “[...] a constituição de um saber de governo é absolutamente indissociável da constituição de um saber sobre todos os processos referentes à população em sentido lato, daquilo que chamamos precisamente de ‘economia’” (FOUCAULT, 2004a, p. 290).

Durante a instauração do Estado Moderno, duas tecnologias de poder

tornaram-se as principais responsáveis pela formulação e efetivação de seus objetivos e práticas: a razão de Estado e a polícia. A primeira, estabelecendo em que aspectos os princípios e métodos do governo estatal diferem das outras formas de governo; a segunda, definindo a natureza dos objetos e dos objetivos da atividade racional do Estado, além da forma geral dos instrumentos envolvidos no exercício do governo.

No século XVIII, o Estado reorganiza a forma de utilizar o poder pastoral e a salvação passa a acontecer neste mundo. A salvação passa a significar saúde, riqueza, bem-estar, segurança da população. O Estado desenvolveu-se com técnicas totalizantes e individualizantes e essa forma de poder ganhou todo o corpo social, sendo incorporada por várias instituições (família, medicina, psiquiatria, educação e empregadores). É da junção entre o Estado totalizante e o poder pastoral individualizante, que se configura a formação de um Estado governamental pastoral como uma nova racionalidade política preocupada não somente com a liberdade individual, mas em garantir, a este Estado, poderes para gerir a vida coletiva. Conforme Foucault (1995a, p. 237-238), "podemos considerar o Estado como a matriz moderna da individualização ou uma nova forma de poder pastoral".

Segundo Foucault (2004), as reflexões filosóficas e políticas, elaboradas a partir do século XVIII, sobre a arte de governar o Estado moderno destacam a multiplicidade de referências ao poder, em contraposição à gestão centrada no soberano, própria do século XVI. Governar, a partir deste período, consiste em interferir na economia dos bens, das riquezas e das condutas humanas. A conseqüência direta disso é a transformação do lugar da família, que de modelo passa a ser alvo de intervenção estatal. Foucault (2004, p. 289) destaca, que "[...] de modelo, a família vai tornar-se instrumento, e instrumento privilegiado, para o governo da população e não modelo quimérico para o bom governo".

Governar passa a ser uma gestão geral da vida dos homens, não para conduzi-la ao bem comum de submissão à soberania, mas sim a um objeto adequado a cada uma das coisas a governar. "O que implica, em primeiro lugar, uma pluralidade de fins específicos, como por exemplo fazer com que se produza a maior riqueza possível, que se forneça às pessoas meios de subsistência suficientes, e mesmo na maior quantidade possível, que a população possa se multiplicar, etc" (FOUCAULT,

2004a, p. 284).

O mercantilismo e a dinâmica populacional são condições para a emergência da arte de governar. A expansão comercial mercantilista exige a elaboração de uma ciência sobre o Estado, de como esse deve gerir suas riquezas, seus domínios, seus exércitos e sua população: "[...] o mercantilismo é a primeira racionalização do exercício do poder como prática de governo; é com ele que se começa a constituir um saber sobre o Estado que pôde ser utilizável como tática de governo" (FOUCAULT, 2004a, p. 286-287). A gestão estatal parte agora de uma lógica mercantilista e não mais de uma justificativa teológica.

É apenas com o desenvolvimento de uma ciência do governo, expondo os problemas específicos da população, que esta é alçada definitivamente como um fim e não mais como um meio das políticas de Estado. Na eliminação do modelo familiar em favor de uma economia dos fenômenos populacionais, a estatística, como ciência do Estado,

> [...] vai revelar que pouco a pouco a população tem uma regularidade própria: número de mortos, de doentes, regularidades de acidentes, etc.; a estatística revela também que a população tem características próprias e que seus fenômenos são irredutíveis aos da família: as grandes epidemias, a mortalidade endêmica, a espiral do trabalho e da riqueza, etc.; revela finalmente que através de seus deslocamentos, de sua atividade, a população produz efeitos econômicos específicos (FOUCAULT, 2004a, p. 288).

Para intervir sobre a população, o poder deve incidir sobre elementos aparentemente distantes dela, sobre o conjunto de fatores de que ela depende, regulando-a de forma indireta. Essa ação indireta sobre a população se torna possível com o desenvolvimento da estatística, que permite a descoberta de uma regularidade em fenômenos aparentemente irregulares como acidentes, doenças, mortes, nascimentos, etc., verificando-se que essa regularidade pode ser observada e alterada, através do manuseio de outros dados da realidade – como a circulação dos ares e águas, a alimentação disponível, medidas de saneamento, a circulação das riquezas, etc. Este movimento transforma a idéia de população em um dado possível de ser governado.

Todo um saber, técnicas, procedimentos, discursos científicos se entrelaçam com as práticas de poder: punir, controlar, dominar, vigiar, mas também, criar,

fomentar, provocar, ensinar, sensibilizar. Estatística e população são táticas das quais se serve o dispositivo de segurança para abordar de um modo específico a realidade e exercer sobre ela a normalização biopolítica. Sob a biopolítica organiza-se uma nova forma de governo, uma arte de governar, que deixa de entender o governo como um fim em si mesmo para visar à população. Nas palavras de Foucault (2004, p. 289):

> A população aparece, portanto, mais como um fim e instrumento de governo que como força do soberano; a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como um objeto nas mãos do governo; como consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que ele a faça. O interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral – como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais daqueles que a compõem. Nascimento, portanto de uma arte ou, em todo caso, de táticas e técnicas totalmente novas.

Podemos compreender a biopolítica como um elemento no interior de uma forma de governamentalidade. Se a disciplina zela pelo detalhe do corpo, a biopolítica está voltada às regularidades e irregularidades populacionais, estabelecendo padrões de normalização tendo em vista a regulamentação pertinente aos processos da vida.

Ao longo do século XVIII, se consolidaram técnicas de governo e uma ciência política, das quais a população tornou-se objeto, instrumento e fim. Nascia a economia política, com o propósito de apreender as conexões entre população, território e riqueza. Nesta relação instaurava-se a era da governamentalidade e "[...] este Estado de governo, que tem essencialmente como alvo a população e utiliza a instrumentalização do saber econômico, corresponderia a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança" (FOUCAULT, 2004a, p. 293).

A finalidade última do governo é garantir o bem-estar da população para garantir a própria sobrevivência do Estado. Para atingir este objetivo, um conjunto de medidas que visam melhorar a saúde e a média de vida, bem como aumentar seus bens, coloca a população como objetivo central do governo. Para atingir estes fins, os instrumentos mais representativos serão as campanhas de intervenção direta e as técnicas que agem de forma indireta. Na perspectiva da governamentalidade é possível mostrar o funcionamento de uma mentalidade para governar indivíduos. A governamentalidade refere-se à relação entre o governo de Estado, dos outros e de si

mesmo. O Estado governamentalizado contemporâneo age conduzindo condutas através de técnicas sutis.

Na forma que a governamentalidade contemporânea se apresenta, a liberdade de escolha, a responsabilidade individual são estratégias que visam à participação do indivíduo na construção da sociedade e se apresentam como dispositivos de governo. Não se trata de impor leis, mas, de dispor as coisas, isto é, utilizar determinadas táticas e meios para que determinados fins sejam atingidos.

Em *O Sujeito e o Poder*, Foucault (1995a, p. 231) afirma que seu objetivo era "criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos". Para o filósofo "há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento" (FOUCAULT, 1995a, p. 235). Seus estudos demonstram que existem formas de poder responsáveis por controlar e modelar o sujeito. Assim, os instrumentos de governo são táticas diversas de ação e o governamento se apresenta como uma forma de poder que incide diretamente sobre as subjetividades.

Aqui é importante destacar que a concepção de poder colocada em jogo pela noção de governamentalidade se contrapõe à concepção do poder estatal e soberano como uma forma repressiva e negativa do poder. Assim a governamentalidade não é propriedade de alguém, mas um dispositivo que circula no tecido social. A noção de governamento aponta para a diversidade de forças envolvidas na regulação da vida dos indivíduos, objetivando fins diversos.

Foucault mostra em seus estudos acerca do nascimento das instituições que existem formas de exercício do poder diferentes do Estado e das leis, mas que estão com elas articuladas e inclusive ajudam a sustentá-las. Segundo Foucault (1995a, p. 239), "[...] o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ela se liga". Nesse sentido, o Estado, embora seja uma instância privilegiada na administração do corpo social, não é quem determina todo o poder; ele funciona como uma instância constituidora de um campo de cálculos e de intervenções.

Na relação entre sujeito, Estado e subjetividade o conceito de governamento

pode auxiliar na reflexão sobre a constituição do sujeito contemporâneo. Conforme Bujes (2002, p. 78) *governo* se refere a "instituição a quem cabe o exercício da autoridade" enquanto *governamento*[2] seria o "ato que se exerce sobre uma pessoa ou que ela exerce sobre si mesma, para controlar as suas ações".

O governamento acontece tanto quando exercemos uma ação para "conduzir a conduta alheia" como quando "conduzirmos nossas próprias condutas". Neste tipo de estratégia acontece a potencialização de capacidades que buscam agir sobre si mesmo e sobre o outro. O trabalho ético dos indivíduos sobre si próprios para transformar-se em certos tipos de sujeitos é proposto em formas de comportamento, em maneiras de pensar e de agir. Para Foucault (1995a, p. 244):

> Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo "governo" dos homens, uns pelos outros – no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre "sujeitos livres", enquanto "livres" – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer.

O governamento se efetua pela participação do corpo social; mais do que constranger ou proibir, ele age através da liberdade, sintonizando desejos e capacidades aos objetivos políticos do Estado. O interesse individual e o interesse geral constituem o alvo e o instrumento do governo da população. Como instrumento são colocados em ação como táticas e técnicas, como um conjunto de tecnologias que identificam suas metas com as necessidades, desejos e anseios de seus sujeitos.

> É o cálculo do custo de fabricação desta liberdade que constitui o problema de segurança. A economia não é, pois, o domínio de uma pura espontaneidade individual, mas de uma liberdade solicitada, controlada, fabricada, cuja medida depende da relação, ela mesma variável, entre governantes e governados (SENELLART, 1995, p. 11).

O desenvolvimento da sociedade é a resposta necessária a um regime governamental que depende da liberdade para se manter em funcionamento. A

[2] Veiga-Neto (2002) propõe a "ressurreição" da palavra governamento na língua portuguesa com o intuito de "tornar mais rigoroso e mais fácil o duplo entendimento que, na perspectiva foucaultiana, é possível atribuir à palavra governo" (Veiga-Neto, 2002, p.17).

liberdade deixa de ser um direito dos indivíduos e se torna uma tecnologia de poder a serviço dos dispositivos de segurança.

3.1. Governamentalização do estado, governamento do sujeito

Foi em torno dos cuidados com a vida da população que se produziu uma arte de táticas e técnicas que encontrou no Estado um novo suporte. Desenvolveram-se procedimentos, saberes, instituições e táticas com o intuito de se permitir o exercício dessa forma específica de poder: o poder sobre a vida. Esta forma de poder tem como meta o governo da população e seu desenvolvimento, além de preocupar-se com a forma de cada um conduzir-se, reforça a própria potência do Estado. É uma forma de poder que se exerce na sua positividade, uma forma de poder que tem como finalidade a gestão da vida. Em outras palavras, é a vida de cada um e de todos que entra nas agendas das políticas públicas como ferramenta de governamentalidade. É uma forma de poder que se aplica à vida cotidiana que "categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o a sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos" (FOUCAULT, 1995a, p. 235).

Num processo sutil, que liga a emergência do problema da população ao desenvolvimento da economia política como ciência do governo e ainda à constituição da economia como um campo específico de intervenção estatal, a arte e a tecnologia de governo voltada totalmente para a realidade do Estado pôde, efetivamente, se desenvolver (FOUCAULT, 1995a). O núcleo da temática da governamentalidade é o poder, a verdade e o sujeito.

Ao tomar a vida como força produtiva e produtora do Estado, o sujeito moderno passa a ter importância fundamental no processo de governamentalidade. É na concepção do sujeito enquanto potência que se deve governar e ser governado. Para os mais diversos fins é que o poder e a verdade procuram atuar diretamente sobre a vida. Assim, são nas ações do sujeito que o Estado procura acionar uma multiplicidade de práticas: controle sobre o corpo, desenvolvimento de aptidões, de comportamentos, de atitudes, de condutas.

É importante pensar o Estado não como o ponto central de onde emana todo o

poder afinal, “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1988, p. 89). A partir desta perspectiva, as relações de poder deixam de ser compreendidas como domínio do Estado sobre o sujeito, e passam a ser compreendidas por meio de uma rede circular, na qual os indivíduos exercem poder ao mesmo tempo em que são submetidos à sua ação. O sujeito é tanto efeito do poder como seu transmissor, assim, as verdades sobre o sujeito e sua própria identidade são produzidas pelos discursos no qual ele está inserido, que dele falam.

O poder ocorre de forma capilar e periférica, por isso está presente em diferentes grupos, tais como nas famílias, nas relações de trabalho, nas diferentes instituições. É a forma de “ações sobre ações” que define o exercício do poder. O objeto da análise, então, são as relações de poder e não, o poder. Trata-se de descrever a racionalidade política no interior da qual foram postos os problemas específicos da vida e da população.

O campo imprevisível e flexível da ação humana torna-se, por excelência, o espaço no qual se desenvolvem as lutas em torno da subjetividade, as lutas que constituem o poder sobre a vida. As relações de poder são aqui entendidas como ações que se exercem sobre os outros. Não apenas um poder que age sobre os corpos, mas um poder que age sobre a vida, pois “o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 2004c, p. 183). Esta forma de poder produz a governamentalização ao exercer o “controle da conduta”, ele participa de todas as relações sociais, sem, no entanto, ser apropriado unicamente por um indivíduo ou grupo. O exercício do poder

> [...] é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 1995a, p. 243).

O fenômeno do indivíduo como dominância de expressão da subjetividade está diretamente ligado ao desenvolvimento do Estado Moderno, a partir do século XVI, que estabeleceu uma nova forma política de poder, combinando as técnicas de

individualização e os procedimentos de totalização (FOUCAULT, 1995a). Trata-se de um poder totalizante porque se no poder pastoral cristão buscava-se a salvação num outro mundo, no governo do Estado moderno procura-se conduzir toda uma população para a saúde, educação, casa própria, segurança, e assim por diante. O objetivo é a condução da vida.

É pela sujeição que o indivíduo se transforma em sujeito, "sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento" (FOUCAULT, 1995a, p. 235). Este poder produz, a positividade deste poder é o próprio sujeito. Neste ponto à liberdade do sujeito para se constituir é fundamental. Conforme explica Veiga-Neto, "nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos" (2005b, p. 136).

O exercício do poder só é possível sobre sujeitos ativos, isso implica relações consigo mesmo, em valores que direcionam o que deve ser controlado e/ou estimulado no indivíduo, é na conduta que o poder age. Segundo Foucault (1995a, p. 243-234):

> O termo "conduta", apesar de sua natureza equívoca, talvez seja um daqueles que melhor permite atingir aquilo que há de específico nas relações de poder. A "conduta" é, ao mesmo tempo, o ato de "conduzir" os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em "conduzir condutas" e em ordenar a probabilidade.

A racionalidade governamental ancorada em práticas individualizantes e totalizantes da vida humana se intensificou por diferentes caminhos. A partir de então o controle de cada hábito da conduta humana passa a ser um aspecto central tanto das atividades médicas, do trabalho, da escola, do lazer, do consumo, quanto da racionalidade de governo político que se conecta com estas práticas.

A população transforma-se no objeto central do governo que deve melhorar a sua sorte, aumentar suas riquezas, sua saúde e sua duração de vida, utilizando dispositivos de segurança que possam atingi-la direta e indiretamente. Ao enfocar o estudo de um tipo de racionalidade política individualizante e totalizante que marca as estruturas políticas modernas, o Estado passa a ser visto como local privilegiado de seu desenvolvimento e irradiação.

> O poder só se exerce sobre 'sujeitos livres', enquanto 'livres' – entendo por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas – a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se de uma relação física de coação) – mas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar (FOUCAULT, 1995a, p. 244).

Apesar da centralização do poder político pelo Estado, seus agenciamentos não são articulados exclusivamente de cima para baixo. A governamentalidade é exercida na multiplicidade e na difusão do poder, enquanto práticas que contêm uma ordenação que se dá em torno do coletivo. A governamentalização existe não porque o poder encontra-se reunido nas mãos de um indivíduo ou mesmo de um grupo social delimitado. Ela é uma forma de poder individualizante e totalizante (FOUCAULT, 1995a) que nas lutas em torno da subjetividade e da vida, age sobre a ação de indivíduos livres e ativos no mundo. Em outras palavras, a liberdade se apresenta como uma condição de existência do poder.

3.2. Do governo da sociedade para o governo dos sujeitos

O liberalismo é guiado pela regra interna da economia máxima, almejando um governo econômico tanto no sentido de que este deve ser guiado pela economia política, quanto pela idéia de que o Estado sempre governa demais, sendo necessário economizar em sua atuação reguladora. No século XVIII, a economia política assinala o nascimento de uma nova razão governamental: "governar menos" com uma preocupação de eficácia máxima.

Segundo Veiga-Neto (2000, p. 186) "[...] na perspectiva de Foucault o liberalismo é menos uma fase histórica, uma filosofia política ou um sistema econômico, e mais um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que "para governar mais, é preciso governar menos".

É a instauração do Estado Liberal que coloca o indivíduo, a família e a população como alvos da arte de governar. Com o liberalismo, no final do século XVIII, o governo passa a ser pensado fora do quadro jurídico da soberania e, a

família, como modelo de governo, desaparece e passa a ser um instrumento de governo da população. A questão a ser investigada por Foucault passa a ser "a maneira como os problemas específicos da vida e da população foram colocados no interior de uma tecnologia de governo que, sem nunca ter sido liberal, não cessou de estar obcecada, desde o final do Séc. XVIII, pela questão do liberalismo" (FOUCAULT, 1997, p. 96). Conforme coloca Foucault (1997, p.90):

> O liberalismo deve ser analisado, então, como princípio e método de racionalização do exercício de governo – racionalização que obedece, e aí esta sua especificidade, à regra interna da economia máxima. Enquanto toda a racionalização do exercício do governo visa a maximizar seus efeitos, diminuindo, o máximo possível, o custo (entendido no sentido político não menos que no econômico), a racionalização liberal parte do postulado de que o governo (trata-se, nesse caso, é claro, não da instituição "governo", mas da atividade que consiste em dirigir a conduta dos homens em quadros e com instrumentos estatais) não poderia ser seu próprio fim.

O liberalismo, enquanto prática de governamentalidade dos Estados, aumenta a liberdade individual e diminui a intervenção do Estado na sociedade, tornando o Governo mais econômico. Nesse sentido, "o indivíduo não é anterior ao Estado. Ele é o produto das técnicas individualizantes do 'governo'" (SENELLART, 1995, p. 2). A individualidade só tem lugar diante da modernidade; a idéia de indivíduo é produto da modernidade e da doutrina liberal e a produção de um sujeito autogovernado é de importância capital para o liberalismo.

> É a idéia de sociedade que permite desenvolver uma tecnologia de governo a partir do princípio de que ele está já em si mesmo "em demasia", "em excesso" - ou, pelo menos, que ele vem se acrescentar como um suplemento, ao qual se pode e se deve sempre perguntar se é necessário e para que é útil (FOUCAULT, 1997, p. 91).

As formas de controle se intensificaram a partir dos séculos XVII e XVIII, isto é, com o surgimento da sociedade capitalista. Ocorria o processo de instituição de uma outra governamentalidade, localizada não mais no Estado, mas no mercado. Popkewitz (1998, p. 98) destaca que:

> Embora a condição generalizada do capitalismo, uma das categorias centrais da análise tradicional, possa ser colocada como pano de fundo para a organização do poder, ela não propicia um fundamento teórico adequado para se compreender como as capilaridades do poder funcionam na sociedade contemporânea.

Conforme Veiga-Neto (2000, p. 187),

> [...] o liberalismo ocupa-se do 'governo da sociedade'; uma sociedade formada por sujeitos que são, cada um e ao mesmo tempo, objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito autogovernado) do governo. Em outras palavras, um sujeito com deveres e direitos, um sujeito-cidadão, um *sujeito-parceiro*.

Na constituição das subjetividades contemporâneas, o poder é exercido de forma sutil e disperso em seu funcionamento. Segundo Rose (1998, p. 30): "Nossas personalidades, subjetividades e 'relacionamentos' não são questões privadas, se isso significa dizer que elas não são objeto do poder. Ao contrário, elas são intensivamente governadas". Esta forma de poder implicada na constituição do sujeito é intensificada nas sociedades atuais, de forma que o problema da intervenção na vida privada – na condução da vida – passa a ser uma das características da política moderna. A gestão social da população e do indivíduo está intimamente conectada com uma racionalidade de governo que concilia liberdade e segurança.

Subjetividade parece sugerir imediatamente interioridade, mas não há nada de natural nessa relação; tanto subjetividade quanto interioridade são produções históricas. A noção de interioridade é anterior à de subjetividade, indicando que o moderno conceito de subjetividade apóia-se na idéia cristã de interioridade encontrando-se, por isso mesmo, totalmente contaminado por esta concepção. A subjetividade está na ordem dos efeitos, da exterioridade, é *produzida* em relações de saber/poder e também nas relações dos sujeitos consigo mesmos, quando estes se colocam como objetos para um trabalho sobre si. São as "tecnologias do eu". Segundo Larrosa (1995, p. 82):

> A pessoa não se vê sem ser ao mesmo tempo vista, não se diz sem ser ao mesmo tempo dita, não se julga sem ser ao mesmo tempo julgada, e não se domina sem ser ao mesmo tempo dominada. Teríamos então uma teoria exterior da interioridade. A experiência de si se constitui no interior de aparatos de produção da verdade, de mecanismos de submissão à lei, de formas de auto-afeição na qual a própria pessoa aprende a participar ex-pondo-se nos olhares, nos enunciados, nas narrações, nos juízos e nas afeições dos outros.

As "tecnologias do eu" atuam como uma importante ferramenta no processo de governamento do sujeito contemporâneo, pois é no cruzamento entre a produção da subjetividade e do governamento que atuam as "técnicas de si". Dito de outra

forma: o processo de subjetivação se dá em função das "técnicas de si", na experiência que o sujeito faz de si mesmo, é na relação consigo, no cuidado consigo mesmo que a subjetividade é constituída. A subjetividade se *produz* no ponto de encontro das práticas de objetivação pelo saber/poder com os modos de subjetivação.

Conforme Rose (1998, p. 32), "a administração da subjetividade tem-se tornado uma tarefa central da organização moderna. As organizações vieram preencher o espaço entre as vidas 'privadas' dos cidadãos e as preocupações 'públicas' dos governantes". A governamentalização do Estado passa pelo caminho da individualização. Neste processo a subjetividade é fabricada por saberes especializados onde são formuladas técnicas, prescrições, conselhos que agem sobre nossos desejos, escolhas e condutas. Assim, a subjetividade do sujeito é incorporada aos objetivos dos Governos. O aspecto que me interessa destacar é a centralidade que a condução da vida adquire na sociedade contemporânea, aspecto central para a governamentalização do Estado e para o governamento do sujeito. Aqui é importante destacar que

> [...] numa perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo não representa a vitória liberal do horror ao Estado. Ao contrário do que muitos têm dito – aí incluídos economistas, políticos, sociólogos e a mídia –, não há nem mesmo um retrocesso do Estado, uma diminuição do seu papel. O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, *expertises*, que são manejados por "expertos" e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na sutilização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico – rápido, fácil, produtivo, lucrativo (VEIGA-NETO, 2000, p. 198).

A questão política do Estado contemporâneo não é apenas manter a ordem social do todo, mas governar cada um, visto que não há ordem social na sociedade como um todo se cada um dos indivíduos não se submeter ao poder. Esta forma de poder exige a construção da participação, da "responsabilidade social" e outros conceitos que trabalham diretamente na idéia de um sujeito ativo. Assim, "o saber entra como elemento condutor do poder, como correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder. No interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos" (VEIGA-NETO, 2005b, p. 143).

4. Os PCNs-Arte

Os PCNs-Arte encarnam parte da ampla proposta de reforma curricular da educação brasileira, em curso ao longo dos anos 1990. Segundo Moreira (1996), o então Ministério da Educação e do Desporto invocava três argumentos principais para justificar a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

> Em primeiro lugar, a iniciativa pretende cumprir o artigo 210 da Constituição de 1998, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Em segundo lugar, busca promover o aumento da qualidade do ensino fundamental, cuja necessidade foi enfatizada no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Em terceiro lugar, quer-se articular os diferentes esforços de reformulação curricular que vêm sendo desenvolvidos nos estados e municípios (MOREIRA, 1996, p. 10).

A versão preliminar dos PCNs começou a circular no final do ano de 1994, antes da posse do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Uma equipe da Secretaria de Educação Fundamental do MEC contou com cerca de 60 pesquisadores da educação brasileira e alguns representantes da Argentina, Chile, Colômbia e Espanha para discutir a proposta de instituição de um currículo nacional no Brasil. A partir das opiniões dos especialistas brasileiros e representantes estrangeiros foi feita uma avaliação das vantagens e dos problemas envolvidos neste empreendimento.

A Fundação Carlos Chagas foi responsável pela análise de algumas das propostas curriculares dos estados brasileiros, que pudessem oferecer fundamentos para o trabalho que se iniciaria após a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso. Já no ano de 1995, uma equipe de professores de escolas e não de universidades, foi responsável pela elaboração dos PCNs. Desta equipe, fizeram parte professores ligados à Escola da Vila (escola que atende a clientela de classe alta em São Paulo).

Cabe também salientar que os PCNs foram inspirados no modelo de reforma curricular da Espanha, que foi supervisionado pelo professor César Coll[3], catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona, um dos responsáveis pelas reforma educativa daquele país e consultor do trabalho desenvolvido no Brasil.

A concepção de currículo dominante nos PCNs recebeu críticas por partir de um viés marcadamente psicologizante, secundarizando a discussão das complexas relações entre educação e sociedade. Moreira (1997, p. 95), por exemplo, questiona essa concepção, inspirada na teorização do psicólogo espanhol, na qual "o processo educativo é despido de seus aspectos ideológicos e políticos e o currículo acaba sendo visto como elemento neutro de transmissão cultural". Segundo Moreira (1996, p. 12) "o problema é o tipo de indivíduo que as propostas de currículo nacional parecem desejar formar. As ênfases caminham na direção da valorização do indivíduo, de sua capacidade de iniciativa e de seu espírito de competitividade".

No final do ano de 1995 estava concluída a primeira versão dos PCNs. No início do ano de 1996, cerca de 400 professores e especialistas em educação receberam tal versão para exame e parecer. Várias foram as críticas esboçadas durante esse processo, sobretudo aquelas que apontaram a ausência dos professores envolvidos com o ensino público fundamental na discussão e confecção desta proposta. Tais críticas referiam-se desde o processo de elaboração da proposta, necessidade de parâmetros ou de currículo mínimo, grupos constituídos, fontes e autores de base, até o sistema político vigente, propositor dos documentos (MOREIRA, 1996). As correntes "anti-currículo-nacional" colocava em dúvida a própria noção de "currículo nacional".

> Nós consideramos no mínimo problemática a perspectiva educacional e curricular apresentada no documento introdutório do PCNs. O processo de elaboração, as estratégias adotadas para a sua implantação supostamente "não-obrigatória", a abordagem "técnica" que orientou a redação do documento introdutório não

[3] Destaco aqui a relação de autoridade que a Psicologia exerce no meio educacional. A psicologia tem constituído um discurso que se exerce em nome da ciência, da racionalidade e da eficiência. A articulação entre pedagogia e psicologia visa garantir cientificidade para o discurso pedagógico. A produção deste saber exerce uma força disciplinar sobre as praticas pedagógicas e conseqüentemente sobre a atuação docente em arte. O discurso da psicologia se constitui no discurso dominante no meio educacional, ele ensina ao professor a "enxergar o objeto", a "compreender os aspectos psicológicos da pessoa e de agir sobre eles, ou de aconselhar outros sobre o que fazer" (ROSE, 1998, p.32). A Psicologia ocupou o espaço que as teorias políticas não cobriam.

> refletem as tendências democráticas da comunidade educacional brasileira nem a diversidade e pluralidade de abordagens e perspectivas. Em seu suposto caráter universal, nacional, comum, unitário, o documento reflete, na verdade, uma visão particular, particularista, restrita e limitada. Trata-se de um documento monológico, elaborado sob condições monológicas de "conversação". (FACED-UFRGS, 1996, p.136)

Os PCNs não foram diretamente impostos às escolas, porém os princípios do documento nortearam diversos instrumentos de avaliação do ensino público, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Conforme o parecer sobre os PCNs realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS, 1996, p. 240)

> A julgar pela experiência de outros países, parece que o estabelecimento de um currículo nacional é um elemento essencial à implantação de uma política educacional baseada na concepção neoliberal de educação e de sociedade. Nessa concepção, a suposta burocratização, ineficiência e falta de "qualidade" das escolas públicas se deve à ausência de um mecanismo de mercado centrado nas preferências, na avaliação e na escolha do "consumidor". Para que se estabeleça um mercado educacional que permita essa escolha, é necessário ter informações sobre a "produtividade", "eficiência" e "qualidade" das diferentes escolas. Em suma, são necessários elementos que permitam estabelecer um ranking educacional.

Para Moreira (1997), o que teria direcionado as ações e políticas governamentais naquela conjuntura, seria a ideologia neoliberal. A concepção neoliberal prevê a revisão do papel do Estado, que se fundamenta na lógica do mercado, que orienta as políticas para a educação tendo como referência os recursos disponíveis, muda o enfoque de suas prioridades, não assumindo a responsabilidade social em todos os seus níveis. Assim, a educação é vista como uma mercadoria, um bem econômico, que deve responder à lei da oferta e da demanda. Segundo o parecer da FACED/UFRGS (1996, p. 240)

> [...] está em curso uma política educacional ampla, cujos objetivos consistem não em sustentar e renovar o sistema público de ensino, mas em, gradualmente, submetê-lo a mecanismos de mercado e à privatização. Essa política inclui desde a privatização das universidades públicas até a implantação de esquemas de parcerias com empresas privadas para a "adoção" de escolas, passando pela

> "colonização" do campo educacional por esquemas empresariais de produtividade, gerência e avaliação como, por exemplo, aqueles consubstanciados na noção de "qualidade total".

Segundo Moreira (1997), a educação também estaria marcadamente influenciada pela ideologia neoliberal. A escola passaria a se constituir num instrumento de controle social e a se pautar por padrões de qualidade e produtividade obtidos por meio de instrumentos avaliativos.

Na lógica neoliberal, os resultados fornecem os parâmetros para desenvolver o nosso entendimento sobre as instituições. É através dos resultados que é possível monitorar, regular, normatizar e normalizar. A proclamada autonomia na gestão da escola aqui é monitorada pelo desempenho dos alunos. No neoliberalismo o papel de provedor do Estado é diminuído e a autonomia na gestão das escolas é uma obrigação. Este desempenho funciona como um controle de qualidade fornecido pelo Estado, é a lógica neoliberal em funcionamento. Segundo parecer elaborado sobre os PCNs pela FACED/UFRGS (1996, p. 241):

> Apesar de não haver, no documento analisado, uma ligação explícita com os objetivos de uma tal política (educacional neoliberal), existem aí indícios suficientes para não se descartar tal vinculação. A referência constante a 'padrões' e 'medições', bem como a ausência de uma perspectiva política sobre as relações entre divisões educacionais e divisões sociais, constituem sinalizadores suficientes de que o estabelecimento dos presentes PCN se inscreve numa política educacional mais ampla de inclinação claramente neoliberal.

Nesta perspectiva, Moreira (1996, p.11) destacava que:

> A implantação de um currículo nacional, expressão usada para caracterizar o que no Brasil de denominou de Parâmetros Curriculares Nacionais, tem-se processado em países como Espanha, Estados Unidos, Inglaterra e Argentina, a partir da década de oitenta, e tem sido associada à visão neoliberal de educação.

A exigência de um currículo nacional implantado pelos PCNs voltado para a consolidação dos procedimentos de avaliação, permitiria, nesta combinação, indicar aos "consumidores da mercadoria educacional" as escolhas ditas de qualidade, favorecendo a expansão plena e livre das forças do mercado (MOREIRA, 1996).

No processo de reconfiguração política pelo qual passava o Brasil e outros países da América Latina a educação escolarizada deveria acompanhar as reformas

políticas e econômicas estabelecidas pela lógica neoliberal. A necessidade de uma nova configuração para a educação tem se baseado em diagnósticos realizados por técnicos de organismos internacionais, tomando como referência enfoques economicistas centrados no tema da produtividade. Assim, a educação deveria formar o cidadão neoliberal e a educação escolarizada deveria se adaptar a esta nova lógica. Nessa perspectiva, para atender às necessidades de desenvolvimento de competências baseadas na lógica competitiva do mercado, redesenhavam-se os currículos escolares. Nesse sentido, o Governo atuaria nas áreas sociais, segundo a lógica de mercado.

Os PCNs se inserem num contexto histórico de alterações causadas na própria sociedade brasileira, a partir da década de 80, onde o processo de abertura política necessitou adaptar os sistemas de ensino estaduais e municipais à nova lógica social. Nesse sentido, os princípios neoliberais que subsidiaram a proposta dos PCNs não constituiriam nem a melhor nem a única perspectiva de construção de uma Educação com qualidade no Brasil (MOREIRA, 1996).

O PCNs são o discurso do Governo (FHC) para a educação, nele são colocados publicamente aspirações, intenções, normas e critérios orientadores da avaliação pública da educação escolarizada. Sua elaboração está ligada a outras estratégias que dela derivam e dependem. A formação de professores, a publicação de material didático e a avaliação nacional se constituem parte desta reconfiguração das políticas educacionais. Nesse sentido, a avaliação tem se constituído numa ferramenta de controle relacionada tanto à publicação dos livros didáticos como à atuação e formação docente.

Nesse processo, o governamento do professor foi – e é – “capital”. É através da educação escolarizada que seria possível preparar o cidadão para aspectos requeridos pelo mercado "moderno", e para formar este cidadão o trabalho do professor também deveria ser “atualizado”. Estes discursos agem na tentativa de “engajar” o máximo de pessoas na campanha em prol da eficácia na educação. Ao realizar tal campanha o que se pretendia era produzir a subjetividade docente harmonizada com tal modelo de educação e sociedade. É através da produção da subjetividade docente que seria possível estabelecer uma “nova identidade”. Segundo o parecer da FACED/UFRGS “o problema com um texto de política educacional

como o dos PCN é que ele tende a construir seu próprio 'objeto', a criar seus próprios efeitos de 'verdade' (1996, p. 229).

Como já expliquei, tomo os PCNs-Arte como um discurso que procura atingir a subjetividade docente através da articulação a um determinado modelo identitário e, assim, adaptar o entendimento que devemos ter sobre a atuação docente em artes com a lógica neoliberal. No mundo contemporâneo, o governo de si e dos outros constitui um princípio fundamental de produção de identidades e subjetividades. O que me interessa destacar aqui é que os PCNs-Arte, ao descreverem uma forma de ser professor utilizam uma estratégia que pretende exercer o governamento docente através da sua subjetividade, através da filiação voluntária a uma forma de ser professor, a uma identidade docente cristalizada.

Apesar de os PCNs-Arte já terem mais de dez anos desde sua implantação, os seus enunciados continuam em evidência nas propostas e nas práticas curriculares das escolas espalhadas por todo o país. Aqui, vale ressaltar, que não é meu objetivo discutir ou propor sua atualização. Não estarei tentando demonstrar uma ação ardilosa aplicada pelo Governo para controlar o trabalho dos professores de artes. Também não é meu objetivo analisar a formação do professor de artes, o que me interessa nos discursos dirigidos aos profissionais da educação escolarizada é que

> [...] o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase-existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor (LARROSA, 1995, p.49-50).

Nesse sentido, a análise que realizo parte do princípio de que a própria constatação da "fraca formação do professor de artes" possibilita um campo de intervenção sobre a atuação docente. Os PCNs-Arte se apresentam como uma superação de modelos que, pelas suas insuficiências e equívocos, não mais têm condição de orientar as práticas pedagógicas vigentes. Minha intenção nesta pesquisa é demonstrar como os PCNs-Arte, ao descreverem um tipo de professor de artes que parece "estar em todos nós", acabam nos ensinando a agir, mostrando como devemos nos conduzir, nos encorajando a mudar, nos advertindo, "conduzindo a nossa conduta". Pensar sobre o sujeito e a constituição de sua subjetividade produzida em nossa sociedade é uma tarefa buscada nas diferentes formas de objetivação e sujeição

que os seres humanos estão envolvidos.

Minha intenção é não aceitar essa ou aquela identidade fixada, é olhar para este "sujeito preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento" (FOUCAULT, 1995a, p.235) como uma forma de poder que formata a própria vida. Nesse sentido, me utilizo deste documento para descrever os procedimentos de totalização e de individualização, o encontro entre a política e a ética, a relação entre a subjetividade e a ação docente, as técnicas de dominação e as tecnologias do eu direcionadas ao professor de artes da educação escolarizada. Trata-se da perspectiva foucaultiana de subjetividade que implica a recusa de uma teoria *a priori* do sujeito.

O que me interessa destacar nesta tecnologia são seus efeitos políticos; efeitos políticos por conta de sua ação ao "conduzirem a conduta", quando o sujeito "se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina" (LARROSA, 1995, p.43). Efeitos políticos que fazem do professor de artes um objeto moldável, calculável, governável. Efeitos políticos que se dão à medida que colocam a racionalidade política neoliberal na condução da ação docente em arte escolarizada.

Neste trabalho, delimitei como documento de análise os PCNs-Arte para os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Os PCNs para os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, correspondentes ao período da 5ª a 8ª séries, são compostos por dez volumes: um volume introdutório, oito volumes relativos às áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, *Arte*[4] e Educação Física) e um volume dedicado aos temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo).

Os PCNs-Arte para os terceiro e quarto ciclos, como *corpus* empírico desta investigação, são "ricos" em mostrar o modo como se coloca em operação o governamento do professor de artes. Não é necessário buscar discursos escondidos, eles estão na superfície. Mais do que "propositivos", os PCNs-Arte são

[4] Na história da educação brasileira, diferentes terminologias foram utilizadas para designar o campo do saber articulado entre arte e educação escolarizada: Educação Artística, Arte-Educação, Educação por meio da Arte, Arte e seu Ensino e, mais recentemente, Ensino de Arte e Artes, identificando-se a área por Arte.

“prescritivos”. É nas prescrições sobre: como posso melhorar, a que ideais devo me filiar, como posso melhorar o mundo, como devo me portar, que me interessa estabelecer a relação entre subjetividade docente e governamento.

O governamento não seria efetuado somente pelos Parâmetros, Leis ou Decretos, “a tarefa de construção de uma nova e imaginada comunidade envolve reconstituir o ‘autor’ como sujeito e objeto de exame” (POPKEWITZ, 1998, p.111-2). No quadro político que se encontrava o Brasil, agora um país democrático, saído da ditadura, a comunidade imaginada necessitava ser construída e para isso foi necessário tomar a educação escolarizada como um local privilegiado de formação do sujeito do neoliberalismo.

Os PCNs-Arte possibilitam variadas leituras e análises. A forma que busco analisar este documento é através da problematização das próprias expressões e conceitos que aparecem de forma mais recorrente. Acredito que ao fazer estas análises posso observar os sentidos ou funções expressas no que o texto diz, em sua materialidade, naquilo que procura capturar.

> Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais**,** com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro (BRASIL, 1998, p. 5).

Ao “convocar” toda a sociedade para se “preocupar” com a educação escolarizada o discurso oficial captura os indivíduos para um determinado modelo de sociedade. Através da articulação entre o discurso do Governo e diferentes instâncias da sociedade é colocado em funcionamento um conjunto de tecnologias que visam à normalização de sujeitos e instituições, próprios de uma determinada racionalidade política. Conforme o parecer elaborado pela FACED/UFRGS sobre os PCNs:

> [...] quem passa diretamente à análise dos textos específicos das áreas disciplinares é porque se torna “compelido/a” pela “autoridade” estabelecida pelo texto a não fazer certas questões prévias que poderiam colocar em dúvida as bases e os princípios sobre os quais estão assentados os presentes PCNs (1996, p. 229).

Tomo o discurso da participação como uma estratégia que é “bem vista” e aceita por todos. Os mecanismos de regulação da conduta das sociedades

contemporâneas agem de forma sutil e buscam promover ações diretamente sobre a conduta de cada individuo da sociedade. A convocação para a participação é parte de uma estratégia de governamento, tem a ver com a positividade do discurso. Conforme o discurso dos PCNs-Arte todos somos responsáveis pela *transformação positiva no sistema educativo brasileiro*. Nesse contexto, os diferentes enunciados vão nos constituindo e nos moldando a um determinado sistema político, econômico e cultural.

4.1. Os PCNs-Arte como tecnologia de governamento

Nesta parte do trabalho procuro destacar algumas ênfases dos PCNs-Arte, o que eles "dizem" sobre o professor: o que deve, como deve, para que deve. Sigo aqui a afirmação de Veiga-Neto (2000, p.206), quando coloca que "fica cada vez mais problemático falar-se simplesmente de 'escola'; ao invés disso, é preciso esclarecer de que 'tipo de escola' está se falando – para quem ela se destina, quais objetivos ela quer atender, como ela está sendo pensada, onde ela está funcionando, etc". O que me interessa destacar na relação que se estabelece entre educação escolarizada e subjetividade docente é que "a escola faz o nexo entre tecnologias de poder e tecnologias do eu e, portanto, é a maquinaria de governamentalização que se coloca simultaneamente a serviço do jogo do pastor e do jogo da cidade" (VEIGA-NETO, 2000, p. 191).

As técnicas de individualização (jogo do pastor) têm como correlatos procedimentos de totalização (jogo da cidade), em outras palavras, a técnica que constitui o sujeito o coloca em procedimentos de controle e de vigilância no reconhecimento de si, reconhecimento que se estabelece pelas tecnologias do eu. Partindo da idéia que não há uma essência na condição de ser professor, mas construções históricas, relações de saber-poder que exercem o governamento sobre a constituição do sujeito, tomo os PCNs-Arte como uma tecnologia que procura efetuar o governamento do professor de arte fazendo com que cada um aja sobre si mesmo.

4.1.1. O engajamento docente como estratégia de governamento

Os PCNs-Arte, enquanto defensores de um novo currículo e um novo ensino, procuram ganhar credibilidade e legitimidade pelo contraste, crítica e negação das políticas educacionais do passado. Anunciam-se como novo, atualizado, moderno e eficaz. Esse discurso, procura seduzir, capturar, ao propor alternativas para a melhoria da educação escolarizada. "Os PCN são colocados, claramente, como um meio para a obtenção de uma oferta educacional de qualidade" (FACED/UFRGS, 1996, p. 230).

Os PCNs-Arte "demonstram" que a formação do educador e do educando "necessitavam uma reestruturação". Segundo os PCNs-Arte "Ao estruturar-se o documento, procurou-se *fundamentar*, *evidenciar* e *expor princípios e orientações* para os professores, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, como também à compreensão da arte como manifestação humana" (BRASIL, 1998, p. 15). Conforme os PCNs-Arte:

> No século XX, a área de Arte acompanha e se fundamenta nas transformações educacionais, artísticas, estéticas e culturais. As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade, surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de linguagens artísticas (BRASIL, 1998, p. 21).

O sentido que se busca fixar nesta argumentação é a idéia de progresso, de mudança, de avanço. A partir deste modelo é classificado como "ultrapassado" tudo o que não cabe nesse entendimento. Com o objetivo de explicar "os princípios inovadores para o ensino de linguagens artísticas", os PCNs-Arte se utilizam das mais diversas teorias (antropologia, filosofia, psicologia, psicanálise, crítica de arte, psicopedagogia, estética). Este discurso carrega em si a idéia de uma intervenção científica e passa pelo estabelecimento de uma aliança entre diversas instâncias. O trabalho do professor de artes, segundo esse entendimento, passa a ser um campo privilegiado de intervenção social, de controle e regulação e, segundo Bujes (2002, p. 42), "de exercício de poder e de saber".

O processo criador, segundo os PCNs-Arte, está associado a um discurso da psicologia que pretende estabelecer princípios cognitivos universais para as crianças

e adolescentes. Nesse sentido, este discurso procura demonstrar uma suposta natureza da experiência com arte, uma forma de explicar, a partir da arte, como é mesmo o ser humano. O sujeito, nesse discurso, é pensado a partir das verdades estabelecidas pela autoridade da cientificidade e é através do discurso da ciência que se elabora um "modelo de sujeito".

Numa perspectiva foucaultiana, isso não se trata de uma suposta "descoberta" dos "princípios inovadores para o ensino de linguagens artísticas" e sim a colocação do discurso científico como instância socialmente autorizada a enunciar verdades a respeito da criança e de como o professor deve atuar. As teorias da psicologia, de acordo com Popkewitz (2001), sob o discurso de pressuposto necessário para compreender os processos de ensino e aprendizagem e fracasso escolar, acabaram funcionando como meio para a intervenção das políticas estatais nas subjetividades, tanto de professores como de alunos. Para o referido autor, a infinidade de fatores que geram o fracasso escolar, como diferenças de classes, racismo, desigualdade social, foram colocados em suspenso, fazendo parecer que a solução fosse um problema psicológico, problemas de autoconsciência e de atitudes. Popkewitz (2001) afirma que os discursos que circulam na educação constroem a realidade para os professores e os melhores caminhos a seguir. Garcia (2002a, p. 68) também destaca que "é a psicologia que fornece os exercícios e os modos de operar sobre os indivíduos e suas almas".

Os PCNs-Arte colocam que "é importante salientar que tais orientações trouxeram uma contribuição inegável para a valorização da produção criadora da criança e do jovem, o que não ocorria na escola tradicional" (BRASIL, 1998, p. 21). Aqui se apresenta uma pedagogia baseada nos conhecimentos científicos – o conhecimento do *expert* – que, segundo os PCNs-Arte se apresentam como parte de "*princípios inovadores"*. Isso se conecta com o entendimento de que é na constituição de novos saberes que a governamentalidade busca entender os fenômenos ligados a população, a fim de controlá-la e também para maximizar sua produtividade, bem-estar e felicidade.

Ao ser divulgada como um problema, a educação escolar precisa de soluções e estas são pretensamente dadas pelo discurso oficial. Algumas delas são insistentemente mostradas: o respeito aos níveis de desenvolvimento dos alunos, o

trabalho com os problemas individuais de aprendizagem, a adaptação à "nova ordem mundial", a importância da avaliação da educação em todos os níveis, a qualificação dos professores em serviço, a motivação desses profissionais e a intervenção em seu trabalho. Por meio de diferentes estratégias, portanto, os problemas e as soluções para a educação são apresentados por especialistas instalados nos órgãos governamentais. As políticas educacionais centralizadoras e diretivas buscam um aumento na qualidade, dentro de um padrão pré-estabelecido oficialmente e que, conseqüentemente, servem de base para as avaliações. Os processos de avaliação funcionam como legitimadores de determinados conjuntos de saberes e, portanto, sancionam o exercício do poder do Estado.

Nesse sentido, o professor que não se filiar a estas orientações é um profissional “tradicional”, um profissional que não se atualizou. Pois, segundo os PCNs-Arte, ao professor “antigo” “destinava-se um papel cada vez mais irrelevante e passivo. A ele não cabia ensinar nada e a arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da influência que poderia macular a ‘genuína e espontânea expressão infantil’” (BRASIL, 1998, p.21). O professor deve ser um *expert*. “A *expertise* não consiste, entretanto, de mera competência técnica. Ela também envolve uma reconstituição do professor: como ele se sente, como se vê e como age como um sujeito competente na escola” (POPKEWITZ, 1998, p. 110-111).

Na trajetória narrada pelos PCNs-Arte a figura política do arte-educador é utilizada como fronteira entre uma época de fracasso educacional em arte e o novo período que se instaura na educação escolarizada.

> A partir dos anos 80 constitui-se o movimento de organização de professores de arte, inicialmente com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de educadores, tanto da educação formal como não-formal. Esse movimento denominado arte-educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas idéias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte, que foram difundidas por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares (BRASIL, 1998, p. 28).

Rose (1998, p.41) destaca que:

> Programas para reforçar ou mudar as formas pelas quais as

> autoridades devem pensar sobre (ou lidar com) este ou aquele problema têm às vezes partido do aparato político central, mas, mais caracteristicamente, eles têm sido formulados por outras forças e alianças: membros do clero, filantropos, médicos, policiais, advogados, juízes, psiquiatras, criminologistas, feministas, servidores sociais, acadêmicos, pesquisadores, chefes, trabalhadores, pais.

Há uma regularidade discursiva nos PCNs-Arte que se manifesta pela ênfase na idéia de desgaste e defasagem. A superação do passado é tomada como mote para a construção dessa nova realidade; a idéia é mostrar que no futuro, se nos engajarmos neste projeto, tudo será melhor. Assim, segundo os PCNs-Arte: "O ensino fundamental permite que as áreas se incorporem umas às outras e o aluno possa ser o principal agente das relações entre as diversas disciplinas, *se os educadores estiverem abertos* para as relações que eles fazem por si" (BRASIL, 1998, p. 103, itálicos meus). Ao apregoarem uma determinada identidade docente, os PCNs-Arte buscam controlar o sujeito professor na sua subjetividade, na sua inscrição num projeto de educação, de sociedade, de trabalho e de vida.

Um ponto importante a ser considerado é a justificativa da atualidade dos pressupostos teóricos do modelo curricular utilizado pelos PCNs-Arte. Para isso os autores fazem uma resumida abordagem das teorias e das práticas que fundamentaram e embasaram, no século XX, os movimentos que, de um modo genérico, lutaram pelo ensino de arte na escola regular. Nesse sentido, situam os principais marcos históricos em três momentos distintos: a década de 1940, na qual despontou internacionalmente o Movimento Educação Através da Arte liderado por Hebert Read; o período compreendido entre os anos 60 e 70, palco do surgimento do Movimento Arte-Educação nos EUA, marcado por uma intensa revisão dos conceitos de "arte infantil" e "livre expressão" defendidos por Read; e o chamado período de "amadurecimento", compreendido entre os anos 80 e 90, no qual os princípios e propostas da Arte-Educação se abrem para uma visão mais genérica dos problemas da arte e da formação do indivíduo e, sendo assimilada institucionalmente, assume a denominação de ensino de arte.

Esta lógica discursiva busca dar coerência e continuidade aos acontecimentos, estabelece a evolução e anuncia o progresso. Aqui são apresentados os passos a serem seguidos por aqueles que almejem atualizar-se, emancipar-se, obter sucesso. Aqui, também, as relações de poder não são problematizadas, o discurso do

movimento arte-educação é utilizado como um consenso, como um ideal que conscientizou e integrou os professores de artes. A partir do entendimento de que "as reformas emergem através de múltiplas trajetórias e recebem sua autoridade através de diferentes conjuntos de atores que estão localizados tanto no estado quanto na sociedade civil. [...] Apenas certos agrupamentos acadêmicos são autorizados a falar" (POPKEWITZ, 1995, p. 114).

4.2. Os PCNs-Arte ensinam a ver o aluno

Nos encontros e seminários, nas práticas de capacitação docente, assim como nos movimentos organizados pelos educadores, que se multiplicaram a partir dos anos 80, o tema da educação para a cidadania acaba expressando a educação política nas escolas. Em inúmeros locais, se instituíram canais de participação da comunidade, como os conselhos de escola; introduzem-se práticas, como a eleição de diretores e a participação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; restaura-se a discussão sobre a transparência e participação na gestão da coisa pública. Nesse sentido, a governamentalidade neoliberal instituía uma mentalidade de participação social.

> A área de Arte que se está delineando neste documento visa a destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo. As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior (BRASIL, 1998, p. 19).

A arte é invocada tanto para a inserção do indivíduo no meio social quanto como recurso pedagógico que caracterizam um modo próprio de ordenar e de dar sentido à experiência humana. O ensino de artes na educação escolarizada se afirma, sobretudo, como uma forma de intervenção social, de "humanização" a partir da socialização. Para atingir este amplo objetivo de construir "tanto o que é ser pessoa em geral como o que para cada uma é ser ela mesma em particular" (LARROSA, 1995, p. 45), os PCNs-Arte colocam que:

> O professor na sala de aula é primeiramente um observador de

> questões como: o que os alunos querem aprender, quais as suas solicitações, que materiais escolhem preferencialmente, que conhecimento têm de arte, que diferenças de níveis expressivos existem, quais os mais e os menos interessados, os que gostam de trabalhar sozinhos e em grupo, e assim por diante. A partir da observação constante e sistemática desse conjunto de variáveis e tendências de uma classe, o professor pode tornar-se um criador de situações de aprendizagem. A prática de aula resultante da combinação de vários papéis que o professor pode desempenhar antes, durante e depois de cada aula (BRASIL, 1998, p. 98-99).

Destaco que, nesta forma de colocar os conteúdos para a área de arte, a tarefa do professor é fazer uma "investigação detalhada" das atitudes dos alunos em sala de aula, incluindo o que os alunos *querem* aprender. São conselhos que buscam estabelecer uma vigilância nos aspectos comportamentais e assim agir sobre eles. As técnicas de si funcionam como potencializadoras das técnicas disciplinares. Em outras palavras, as técnicas disciplinares são eficazes quando acionadas às técnicas de si. Nesta lógica, os conteúdos estão no nível da atitude e da incitação da vontade. A aula precisa ser "legal", precisa ser agradável. São mudanças que devem acontecer no "interior" do aluno para construção dos ideais da modernidade: autonomia, participação e liberdade.

> O problema do ensino consiste, então, em como fornecer lições eficientes, de forma que todas as crianças possam resolver problemas de forma flexível; ou de forma que os professores possam ser "reflexivos" sobre suas práticas, com a "reflexão" parecendo ter uma lógica que é independente do tempo histórico ou da localização social. Supõe-se que as regras são "naturais" e universais (POPKEWITZ, 1998, p. 127).

Todo este conjunto de procedimentos disciplinares, que vigia, registra, individualiza, busca conhecer os indivíduos. Assim é possível detectar e modificar comportamentos, desempenhos e aptidões, realizar classificações, enfim, colocar em ação operações de poder. O professor, segundo esta prática, deve ser um *expert* em todos e em cada um dos alunos. É um processo onde o professor deve agir na constituição do indivíduo, é um processo em que o "conteúdo" é o próprio indivíduo. Estas ferramentas disciplinares, quando acionadas pelo professor, agem na sua positividade, funcionam como criadoras de práticas e produtoras de sujeitos. É na idéia de expressão, comunicação e linguagem que a arte é utilizada como ferramenta para construir o "cidadão do novo milênio". Conforme Larrosa (1995, p. 64):

> A idéia de expressão como "tirar-apertando-para-fora" também se aplica à arte entendida como linguagem. [...] Quando fala ou escreve de uma forma espontânea, quando pinta, quando canta, quando faz teatro, quando se fantasia, quando se move, a criança estaria se mostrando a si mesma, estaria levando à linguagem, ao signo, embora de uma forma indireta, alusiva e não referencial, aquilo que ela mesma é.

A disciplina Artes engloba cinco áreas específicas: artes visuais, dança, música, teatro – para o ensino fundamental – e também artes audiovisuais – para o ensino médio. A escola escolhe a modalidade artística a ser desenvolvida. Segundo o PCNs-Arte, "os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, segundo decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular da equipe" (BRASIL, 1998, p. 56). A escola é quem escolhe a modalidade artística a ser desenvolvida. Neste quadro é possível constatar que os conteúdos de música não serão trabalhados pela escola que optar por teatro, e assim acontecendo entre todas as modalidades artísticas. Nesse sentido, parece que o que une todas as modalidades é seu caráter de linguagem expressiva, a possibilidade de "tirar-apertando-para-fora".

As escolhas, a autonomia, a "liberdade" são atributos que se relacionam ao conceito de participação social. Nesse sentido, a arte é administrada na educação escolarizada para a formação deste sujeito participativo ao "*intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior"* (BRASIL, 1998, p. 19). A arte seria a mediação entre estados internos de consciência e o mundo exterior, um ideal de arte que foi pedagogizada e que constitui o sujeito na medida em que possibilita descrever, analisar, corrigir, encorajar ou reprimir.

Na contemporaneidade, a lógica neoliberal vai sendo incorporada às práticas educativas com o objetivo de formar "o cidadão do novo milênio". O sujeito do neoliberalismo é o "empresário de si mesmo" e para isso ele precisa aprender a competir. A liberdade no neoliberalismo deve ser exercida por um sujeito capacitado para realizar escolhas e o trabalho do professor é guiar, preparar este sujeito para que ele exerça com autonomia e a partir de um conjunto de normas, padrões e indicações a sua "liberdade".

Nestes pressupostos, o professor deve dar condições para que o aluno descubra suas competências e desenvolva sua autonomia tendo como autoridade maior a razão. Nas aulas de artes o aluno deve poder se "expressar". Mas esta

expressão segue todo um conjunto de normas e padrões que devem ser respeitados, ou melhor, a expressão é conduzida por normas e padrões "artísticos" que o aluno aprende para se expressar. A expressão é condicionada pela razão. Cabe enfatizar que segundo as teses iluministas, o aperfeiçoamento da razão é entendido como condição para o progresso das civilizações e para a liberdade e a felicidade social e política. A autonomia torna-se, uma construção social tecida pelos indivíduos a partir do lugar que ocupam nas redes de poder cotidianamente desenhadas pelas relações sociais que vivenciam.

> Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. Trata-se de criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. Além disso, os alunos tornam-se capazes de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos, movimentos que estão à sua volta. O exercício de uma percepção crítica das transformações que ocorrem na natureza e na cultura pode criar condições para que os alunos percebam o seu comprometimento na manutenção de uma qualidade de vida melhor (BRASIL, 1998, p.19).

O discurso dos PCNs-Arte procura regular o trabalho dos professores, em busca da concretização de metas como a transformação da educação e o desenvolvimento econômico do país. Em nome do bem-estar social e individual, a educação escolar é considerada um importante recurso para o controle dos problemas de desenvolvimento do Brasil que precisam, a qualquer custo, serem solucionados. A educação é apontada tanto como vilã, quanto como salvadora, quando o assunto é o progresso do país. A escola sofre um questionamento em dupla direção: de um lado é vista como grande responsável pelo atraso e pobreza, e, de outro, principal setor da sociedade capaz de promover o desenvolvimento econômico.

4.3. O governamento da subjetividade nos PCNs-Arte

Na nova configuração mundial, a necessidade de que a escola reafirme explicitamente a tarefa de transmitir valores se reforça na pauta da educação, uma vez que a ela compete melhorar, também, "a qualidade de vida da população". É nas relações que se estabelece com a arte que os PCNs-Arte ensinam o que o professor

deve ensinar. Os conteúdos se estabelecem na ordem das relações sociais, na possibilidade de uma vida com melhor qualidade, nos modos de pensar e agir. Todo este conjunto de procedimentos possibilita uma auto-reflexão e a arte é um poderoso instrumento de reflexão social. É na consciência e criação de "um campo de sentido" que, segundo os PCNs-Arte, o trabalho do professor de artes deve se focar. É um "processo pelo qual cada um aprende e passa a ver a si próprio" (VEIGA-NETO, 2005b, p. 99). Nesse sentido, o trabalho docente fica associado a uma poderosa ferramenta de transformação social, ao realizar a constituição de um sujeito ético.

A positividade do discurso dos PCNs-Arte radica em sua pretensão de orientar condutas, dar conselhos, prescrever práticas sociais e profissionais. Os PCNs-Arte estimulam a reflexão moral e buscam construir um profissional adaptado as "exigências sociais", ensinam a enfrentar com "competência e qualidade" os desafios pessoais, profissionais e sociais. Nesse sentido, "[...] a *positividade* em Foucault, não deve ser compreendida no sentido tradicional de um juízo de valor positivo, aprovativo, senão como uma propriedade de um fenômeno ou de uma ação produzir alguma coisa" (VEIGA-NETO, 2005, p. 146). O que me interessa destacar é a constituição de um sistema de poder que tem como alvo os indivíduos em sua singularidade e que tem como um de seus efeitos a subjetividade docente.

Uma vez que a subjetividade não é algo natural que faz parte da "essência" do indivíduo, e sim algo que se constrói nas relações deste indivíduo consigo mesmo e com o contexto em que vive, é papel do professor trabalhar na "construção" deste sujeito. Trata-se de um poder que, através do discurso e na medida em que penetra por todo o tecido social, vai fabricando os indivíduos e a sociedade. Para os PCNs-Arte "é importante que o aluno sinta no professor um aliado do seu processo de criação, um professor que quer que ele cresça e se desenvolva, que se entusiasma quando seus alunos aprendem e que os anima a enfrentar os desafios do processo artístico" (BRASIL, 1998, p. 56).

O sucesso do trabalho docente, segundo os PCNs-Arte, esta associado aos sentimentos que ele coloca em ação, requer que se estabeleça uma relação "de entrega" do professor. O trabalho do professor é descrito pelas variadas e contínuas relações de um sujeito com o outro e do sujeito consigo mesmo. Esta prática consiste em acionar comandos constituídos que nos pedem, reiteradamente, observância

moral. Garcia (2002a, p. 68) destaca que:

> Desde o final do século XIX, e especialmente na pedagogia contemporânea, a definição da relação pastoral pedagógica em termos tais como compreensão, democracia, interesses, necessidades, liberdade, autonomia, amor, diálogo e a abertura do docente às experiências e aos sentimentos dos estudantes, têm crescentemente "eticalizado" o exercício do poder e da autoridade nas instituições pedagógicas, escolares, etc. As formas de regulação implementadas pela pedagogia e pela didática não mais puderam prescindir de aspectos relacionados às características sócio-emocionais e culturais dos indivíduos.

Assim, o professor deve produzir atitudes corretas, relacionadas a um modo específico de ser, de se comportar, de agir e de relacionar-se com o outro. É uma questão de capacidades subjetivas, de vontade própria, de autoconhecimento, enfim, de governo de si. Conforme os PCNs-Arte "a elaboração e apreensão de noções, princípios e valores pelos alunos sobre as práticas de arte e questões emergentes do processo sociocultural *se faz na interação com os professores*" (BRASIL, 1998, p. 38).

Nesse sentido, o discurso conclama o professor a refletir sobre si mesmo, sobre sua prática, sobre sua ação, sobre sua relação com o outro. São operações que ele deve efetuar sobre si mesmo, sobre sua conduta, sobre suas práticas, sobre sua vida. Aqui é possível perceber o modo como os PCNs-Arte põem em funcionamento um mecanismo de constituição da subjetividade docente. São técnicas que produzem modos de falar, de se comportar e de agir, que supõem o compartilhamento de certos ideais e aspirações e assim exercem o governamento do trabalho docente.

É importante destacar que, de uma forma geral, os discursos que orientam a prática pedagógica – e não somente os PCNs-Arte – se apresentam como práticas normativas, disciplinadoras, prescritivas, moralizantes. Para funcionar esses discursos acionam desejos, instituem prescrições, colocam em ação uma prática moral que o professor deve efetuar sobre si mesmo. Assim constituem, fabricam, inventam a identidade docente através de práticas que fazem o governamento de sua subjetividade. Conforme destaca Larrosa (1995, p.40):

> O discurso pedagógico e o discurso terapêutico estão hoje intimamente relacionados. As práticas pedagógicas, sobretudo quando não são estritamente de ensino, isto é, de transmissão de conhecimentos ou de "conteúdos" em sentido restrito, mostram

> importantes similitudes estruturais com as práticas terapêuticas. A educação se entende e se pratica cada vez mais como terapia, e a terapia se entende e se pratica cada vez mais como educação ou re-educação.

Com relação aos objetivos do ensino de arte na educação escolarizada o texto dos PCNs-Arte coloca que a "Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem" (BRASIL, 1998, p. 19). No trecho a seguir os PCNs-Arte ensinam como o professor deve trabalhar os "conteúdos do âmbito da afetividade":

> Os valores e atitudes são apreendidos nos modelos de convívio que envolvem os alunos e a equipe de educadores. Tais conjuntos de valores e atitudes devem ter coerência com os conceitos e práticas a eles relativos. São conteúdos do âmbito da afetividade e se referem às ações regidas por sentimentos de solidariedade, respeito mútuo, cooperação, tolerância à diversidade, diálogo, companheirismo. Cabe aos professores balancear nos seus projetos conteúdos dos diversos tipos, recortando quantidades factíveis no cotidiano dos projetos escolares, buscando ensiná-los em profundidade e a variedade de acordo com cada realidade escolar (BRASIL, 1998, p. 46).

É a constituição do comportamento de um "cidadão solidário" que os PCNs-Arte tomam como "conteúdo" que o professor deve ensinar, através de *"modelos de convívio que envolvem os alunos e a equipe de educadores"*. Assim, os PCNs-Arte constituem uma instância de produção de um determinado tipo de sujeito, que é um sujeito tolerante, solidário, um sujeito que sabe viver em sociedade. É na conduta, nos valores estabelecidos, nas regras morais que os PCNs-Arte investem para a produção do "sujeito ideal". O objetivo não é a disciplina vinda de fora, mas uma disciplina interiorizada pelos próprios sujeitos, seguindo os modelos descritos pelos PCNs-Arte.

No trecho abaixo apresenta-se um grande "currículo" encapsulado nos objetivos do ensino fundamental pelos PCNs-Arte. Destaco que este conjunto de procedimentos que pretende modelar e regular a conduta não é prioridade dos PCNs-Arte mas fazem parte de todas as áreas de conhecimento, logo se apresentam como a idéia central do discurso oficial. Segundo os PCNs-Arte:

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:
>
> • compreender a cidadania como participação social e política,

> assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
>
> • posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
>
> • conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
>
> • conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
>
> • perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
>
> • desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
>
> • conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
>
> • utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
>
> • saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
>
> • questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Ancorados em problemáticas da sociedade contemporânea, como a questão da construção da identidade; a análise das relações sociais geradas no e pelo trabalho e a valorização deste; a preservação do meio ambiente e da saúde; o conhecimento e o respeito à diversidade das expressões culturais e a condenação de quaisquer formas de discriminação, especialmente as desigualdades sociais, esses objetivos voltam-se

explicitamente para a construção de uma “cidadania ativa”.

É pela liberdade de escolha e pela sedução que o sujeito se filia a determinados discursos e formas de ser, e cabe ao próprio indivíduo se manter em um processo constante de melhoria e adaptação. Intervenções são planejadas para governar os outros e auxiliar a todos no governo de si mesmos. O objetivo do governamento de si é se situar frente à informação: decidir, se responsabilizar, escolher. São formas de saber que capacitam os indivíduos a aplicar poder sobre si, que se destinam às suas próprias condutas, são tecnologias de governamento orientadas para conduzir a conduta. São práticas que “permitem aos indivíduos efetuar [...] uma transformação de si mesmos, para alcançar certo grau de felicidade [...] [ou] sabedoria” (FOUCAULT, 1995c, p. 48, tradução livre). Os PCNs-Arte procuram cativar, buscam no sentimentalismo e na ação humanizadora a inscrição do sujeito em seu discurso.

4.4. Os PCNs-Arte ensinam a formar o sujeito ideal

Formar um sujeito que tenha as “ações regidas por sentimentos de solidariedade, respeito mútuo, cooperação, tolerância à diversidade, diálogo, companheirismo” (BRASIL, 1998, p. 46) parecem fazer parte dos ideais que cultivamos como educadores. A estratégia de formar sujeitos responsáveis por si mesmos e também pelos outros transfere a responsabilidade pelos riscos sociais, antes atribuídas ao Estado, para a esfera das escolhas individuais, agora “todos somos responsáveis”.

O cidadão, aqui idealizado, é um sujeito que deve se engajar num projeto de sociedade e este engajamento é feito através de reflexões sobre as relações sociais. Neste engajamento o sujeito se filia aos objetivos projetados pelo Estado para o desenvolvimento e maximização do potencial de sua população. O cidadão narrado pelos PCNs-Arte é um sujeito solidário e comprometido com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática, enquanto na sociedade contemporânea o sujeito necessita competir, precisa vencer. Conforme coloca Veiga-Neto (2000, p. 212), “[...] é um tanto paradoxal que ao mesmo tempo que parece aumentar a solidão do *Homo clausus*, cresce a demanda por sujeitos cuja competência mais exigida é saber atuar em tarefas cooperativas”.

A eficácia do governamento se dá em exercer simultaneamente, e de modo minucioso e detalhado, a ação sobre o indivíduo e a coletividade, ação que se dirige à subjetividade do indivíduo, na direção da constituição do sujeito contemporâneo. A liberdade, a cidadania, a igualdade social e cultural são princípios importantes do mundo moderno, são princípios cujo compartilhamento garante que o governamento docente seja efetuado. Tal compreensão se coaduna com a compreensão de que a governamentalidade é um exercício permanente sobre os comportamentos de todos e de cada indivíduo.

Segundo Rose (1998, p. 43), "[...] o governo age através da ação a distância sobre estas escolhas [do indivíduo], forjando uma simetria entre as tentativas dos indivíduos para fazer com que a vida valha a pena para eles e os valores políticos de consumo, rentabilidade, eficiência e ordem social". Nesse sentido, a autonomia, como forma de o sujeito se construir a si mesmo é o princípio da vida política, social e econômica do mundo contemporâneo.

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998, p. 7).

Os apelos, orientados pelas noções de participação e autonomia, fazem parte do campo do governamento, ao proporem procedimentos éticos que o indivíduo deve incorporar em sua vida. Estes apelos buscam tornar os indivíduos solidários, participantes de um processo de mudança social. Esta ação de cunho moral requer uma relação consigo, onde o indivíduo é seduzido pelo discurso de participação, solidariedade, cooperação que ela divulga:

> Para isso, professores e alunos precisam refletir sobre questões e processos muitas vezes contraditórios de: respeito e desrespeito quanto à vitalidade e diversidade do planeta Terra e de seus habitantes; co-responsabilidades na preservação, reabilitação ou depredação de espaços e patrimônios físicos, biológicos, socioculturais, entre os quais aqueles com características estéticas e artísticas; co-responsabilidades no manejo, conservação, transformação de estéticas ambientais no interior e no exterior dos lugares em que vivem as pessoas (BRASIL, 1998, p. 39).

As práticas que buscam acionar desejos no sujeito para mudar a sociedade também desempenham um papel constitutivo na produção de sua subjetividade. Nesse sentido, os PCNs-Arte orientam a organização de um currículo que é direcionado para a formação das capacidades necessárias ao exercício da cidadania, tendo em vista não apenas os conhecimentos conceituais da área de arte, mas também atitudes e valores para atuação e inserção sociais. Entre estes valores esta a constituição de um "sujeito ideal do neoliberalismo" (VEIGA-NETO, 2000, p. 199), um sujeito que "sabe consumir".

> Nas aulas de Arte alunos e professores podem expressar e discutir questões relativas a co-responsabilidades nas qualidades de consumos de diversos bens artísticos e estéticos. Podem ainda refletir sobre as condições justas e injustas que envolvem a produção desses bens artísticos e sobre as condições de vida e trabalho de seus produtores, bem como sobre os consumidores dessas produções, como os espectadores, ouvintes, leitores, telespectadores, apreciadores (BRASIL, 1998, p. 41).

O discurso pedagógico divulgado pelos documentos oficiais apresenta-se como uma importante ferramenta para atingir objetivos governamentais. O professor, ao administrar vontades, desejos e comportamentos, participa na formação de sujeitos autogovernáveis. O papel que o professor de artes deve desenvolver, segundo esses documentos, é tornar esta racionalidade desejável, tornando estes saberes imprescindíveis ao funcionamento das sociedades. Os sentidos produzidos por esses discursos interpelam os sujeitos e vão sendo tomados como necessários e livres de qualquer suspeita.

O objetivo do governo de si é efetivado informando, advertindo, aconselhando e colocado em ação pelo sentido de responsabilidade social que ele propõe. É através de ideais de mudanças e demonstrações de fracassos que as condutas são reguladas. A individualidade e os problemas sociais são os locais onde o governamento deve agir. Conforme os PCNs-Arte:

> Os cuidados para se conseguir a realização individual e coletiva dos corpos e vidas saudáveis, ou seja, os cuidados com saúde, com bem-estar físico, mental e social de todas as pessoas inserem-se no desenvolvimento e manutenção contínua, particularmente no que se refere às cidades saudáveis em um planeta Terra saudável. Nas escolas podem-se introduzir práticas e reflexões sobre arte, articulados às possibilidades de ajudar e lutar por manter pessoas e cidades saudáveis. Tais ações podem ser vivenciadas pelos alunos e

> professores nas aulas de Arte, a partir de experiências que mostrem, por exemplo, a co-responsabilidade e a luta pela conservação de produções artísticas de ambientes públicos, comunitários, privados, incentivando diálogos com intuito de comunicação estética coletiva nos diversos ambientes das cidades (BRASIL, 1998, p. 40-41).

O "culto" à autonomia e à liberdade individual constitui-se como valor central na sociedade contemporânea, impõem-se hoje como um tipo de dever. Neste quadro uma forma de governamentalidade se constitui e relaciona-se com a modelagem do governo de si.

> Também cabe à escola orientar seu trabalho com o objetivo de preservar e impulsionar a dinâmica das relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem, estimulando a autonomia do aluno e favorecendo o contato sistemático com os conteúdos, temas e atividades que melhor garantirão seu progresso e integração como estudante e cidadão (BRASIL, 1998, p. 44).

Num momento em que se exige a construção de um indivíduo autônomo, reflexivo, ativo e auto-suficiente, proclama-se cada vez mais a necessidade de especialistas que auxiliem nesta realização. Cada vez mais, a ética passa a se transformar num campo sujeito à *expertise* e invadido por todo tipo de especialista, chamado a contribuir com algum tipo de "conhecimento científico". Rose (1998, p. 42), destacando a relação entre o saber e o poder, coloca que:

> A *expertise* fornece essa distância essencial entre o aparato formal da lei, das cortes e da polícia e a moldagem das atividades dos cidadãos. Ela obtém seu efeito não através da ameaça da violência ou do constrangimento físico, mas através da persuasão inerente às suas verdades, das ansiedades estimuladas por suas normas e das atrações exercidas pelas imagens da vida e do eu que ela nos oferece.

É através da informação que se busca otimizar os resultados pretendidos para uma coletividade. Trata-se, aqui, de fazer escolhas em termos de seus efeitos para a vida, para o sucesso, para a felicidade de cada um ou do conjunto. Os professores de artes ao constituírem-se em uma população de sujeitos específicos, tornam-se matéria a ser governada, a ser orientada, a ser conduzida por *experts.*

> Os dinamismos do homem que apreende a realidade de forma poética e os do homem que a pensa cientificamente são vias peculiares de acesso ao conhecimento. Há uma tendência cada vez mais acentuada, nas investigações contemporâneas para

> dimensionar a complementaridade entre arte e ciência, precisando a distinção entre elas e, ao mesmo tempo, integrando-as em uma nova compreensão do ser humano. O fenômeno da criatividade e o próprio processo criador são objetos de estudos de cientistas, filósofos, artistas, antropólogos, educadores, psicólogos (BRASIL, 1998, p. 31).

Na elaboração e implementação de estratégias de ação dirigidas aos professores de artes, os *experts* fornecem exercícios que o professor deve aplicar na condução do seu trabalho. O registro e a observação são atribuições que, segundo os PCNs-Arte, constitui-se em um ato criador. Na contemporaneidade a disciplina ainda atua sobre os corpos para gerar "almas disciplinadas". Ao documentar suas atividades é possível identificar e controlar, assim, os registros estão na ordem do controle. É através da vigilância constante e dos registros contínuos que é possível estabelecer o controle dos comportamentos e desempenhos. O controle é exercido tanto sobre alunos como sobre professores.

> Neste plano, o professor também é um criador de formas de registrar e documentar atividades. Tais registros desempenham papel importante na avaliação e no desenvolvimento do trabalho, constituindo-se fontes e recursos para articular a continuidade das aulas e devem ser coerentes com o projeto da escola e do professor na sala de aula. São, entre outros, relatos de aula, as observações sobre cada aluno e sobre as dinâmicas dos grupos, a organização dos trabalhos realizados pelos alunos segundo critérios específicos, as perguntas surgidas a partir das propostas, descobertas realizadas durante a aula, os tipos de documentação, gravações, propostas de avaliação trabalhadas durante as aulas e as propostas de registros sugeridas pelos alunos, como fichas de observação, cadernos de percurso, "diários de bordo" e instrumentos pessoais de avaliação (BRASIL, 1998, p. 97).

Aqui é possível perceber o poder do tipo pastoral sendo utilizado na ação docente. Este poder não se exerce sem o conhecimento das pessoas, sem o conhecimento do "rebanho" no conjunto e no detalhe. É a ação do professor-pastor, o professor é um agente do poder pastoral. É nesta relação que se estabelece o governo de si e o governo dos outros. Exames regulares e sistemáticos da própria consciência são procedimentos desenvolvidos e acionados para a sujeição dos indivíduos a seus próprios cuidados, cuidados que são padronizados em formas de condutas desejadas. Ao realizar esta descrição detalhada das atividades, o professor exerce um trabalho de auto-análise, um trabalho onde é chamado a refletir sobre a sua prática em relação a cada aluno. O governamento é executado no ordenamento das atividades e o

engajamento dos sujeitos envolvidos neste processo é fundamental. Conforme Larrosa:

> A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas (1995, p. 43).

Segundo este autor, as práticas pedagógicas constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo. Nesta relação, se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si. Desse modo, a educação, além de construir e transmitir uma experiência "objetiva" do mundo exterior, constrói e transmite também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como "sujeitos".

Foucault (1997) considera que a identidade é construída, mantida ou modificada a partir das técnicas de si e dos jogos de poder. As reuniões pedagógicas, os conselhos de classe são os locais onde os professores partilham seus "saberes" sobre os alunos e é também nesses locais que a identidade docente se constrói ou se modifica. Este processo costuma se estabelecer por metas desejadas. O professor que "não domina a turma", que "reprova muito" ou "aprova todos", tem neste espaço um local para ser julgado e se corrigir. "Através da auto-inspeção, da autoproblematização, do automonitoramento e da confissão, avaliamos a nós mesmos de acordo com critérios que nos são fornecidos por outros" (ROSE, 1998, p. 43). Conforme os PCNs-Arte

> [...] é fundamental que o professor discuta seus instrumentos, métodos e procedimentos de avaliação com a equipe da escola. O professor precisa ser avaliado sobre as avaliações que realiza, pois a prática pedagógica é social, de equipe de trabalho da escola e da rede educacional como um todo (BRASIL, 1998, p. 57).

O professor ocupa uma posição estratégica na disseminação do poder disciplinar na escola, mas, ao mesmo tempo, ele também está preso ao controle e à dependência dos outros. Essa técnica de exercício de poder pressupõe, precisa de indivíduos livres, pois sem liberdade não há exercício de poder. Nesta "rede educacional" é possível enxergar a tudo e a todos. Ao falar sobre si, o sujeito torna-se

um objeto do saber, ele passa a conhecer-se e torna-se conhecido para os outros, assim, são ativadas capacidades para os indivíduos agirem sobre si mesmos, para se "melhorar". Trata-se da produção de uma identidade docente pelo discurso:

> [...] o sujeito se constitui nas próprias regras desse discurso que lhe dá uma identidade e lhe impõe uma direção, na própria operação em que o submete a um princípio de totalização e unificação. [...] Nas atividades de "auto-reflexão-crítica" com os professores, o que se produz é toda uma identidade prática em relação com a atividade profissional, presente ou futura, em função de uma história pessoal construída sob princípios de evolução e totalização (LARROSA, 1995, p.72-3).

4.5. A condução da conduta nos PCNs-Arte

Nos PCNs-Arte, o professor é construído como participante ativo da rede educacional. Segundo esta lógica os professores são estimulados a discutirem – se confessarem – sobre suas ações. "A confissão é um dispositivo que transforma os indivíduos em sujeitos nos dois sentidos do termo: sujeitos à lei e sujeitados à sua própria identidade" (LARROSA, 1995, p.79). Nesta "rede educacional" é possível estabelecer experiências entre os professores, onde se troca práticas que se estabeleceram como eficazes ou fracassadas, onde o professor "fala de si". Aqui aparece tanto a confissão como a *expertise;* aqui se estabelece tanto a identidade como a subjetividade; aqui se estabelece tanto técnicas de dominação como técnicas de si. Estes mecanismos de saber-poder constituem o sujeito-professor ao estabelecer uma relação entre verdade e identidade.

Ao estruturar o campo de ação – tanto no que se refere à relação do professor consigo mesmo, como do professor sobre o aluno, a subjetividade docente vai sendo narrada e instituída. Os PCNs-Arte apresentam uma grande narrativa sobre como o professor deve se observar, se constituir, se melhorar. Neste documento são descritas habilidades, características, procedimentos, reflexões que não são "naturais", mas produzidas como necessárias para a atuação docente em artes. Nos PCNs-Arte o trabalho docente acontece "antes, durante e depois das aulas", o professor é um profissional que precisa "viver" a sua atuação, "se doar". Segundo os PCNs-Arte:

> **Antes da aula:**

• o professor é um pesquisador de fontes de informação, materiais e técnicas;

• o professor é um apreciador de arte, escolhendo obras e artistas a serem estudados;

• o professor é um criador na preparação e na organização da aula e seu espaço;

• o professor é um estudioso da arte, desenvolvendo seu conhecimento artístico;

• o professor é um profissional que trabalha junto à equipe da escola.

Durante a aula:

• o professor é um incentivador da produção individual ou grupal; o professor propõe questões relativas à arte, interferindo tanto no processo criador dos alunos (com perguntas, sugestões, respostas de acordo com o conhecimento que tem de cada aluno etc.) como nas atividades de apreciação de obras e informações sobre artistas (buscando formas de manter vivo o interesse dos alunos, construindo junto com eles a surpresa, o mistério, o humor, o divertimento, a incerteza, a questão difícil, como ingredientes dessas atividades);

• o professor é estimulador do olhar crítico dos alunos com relação às formas produzidas por eles, pelos colegas e pelos artistas e temas estudados, bem como às formas da natureza e das que são produzidas pelas culturas;

• o professor é propiciador de um clima de trabalho em que a curiosidade, o constante desafio perceptivo, a qualidade lúdica e a alegria estejam presentes junto com a paciência, a atenção e o esforço necessários para a continuidade do processo de criação artística;

• o professor é inventor de formas de apreciação da arte — como apresentações de trabalhos de alunos —, e de formas de instrução e comunicação: visitas a ateliês e oficinas de artesãos locais, ensaios, maneiras inusitadas de apresentar dados sobre artistas, escolha de objetos artísticos que chamem a atenção dos alunos e provoquem questões, utilizando-os como elementos para uma aula, leitura de notícias, poemas e contos durante a aula;

• o professor é acolhedor de materiais, idéias e sugestões trazidos pelos alunos (um familiar artesão, um vizinho artista, um livro ou um objeto trazido de casa, uma história contada, uma festa da comunidade, uma música, uma dança etc.);

• o professor é formulador de um destino para os trabalhos dos alunos (pastas de trabalhos, exposições, apresentações etc.);

• o professor é descobridor de propostas de trabalho que visam a sugerir procedimentos e atividades que os alunos podem concretizar para desenvolver seu processo de criação, de investigação ou de apreciação de obras de arte. Assim, exercícios de observação de elementos da natureza ou das culturas, por exemplo, podem desenvolver a percepção de linhas, formas, cores,

> sons, gestos e cenas, o que contribuirá para o enriquecimento do trabalho artístico dos alunos;
>
> • o professor é reconhecedor do ritmo pessoal dos alunos, o que envolve seu conhecimento da faixa etária do grupo e de cada criança em particular;
>
> • o professor analisa os trabalhos produzidos pelos alunos junto com eles, para que a aprendizagem também possa ocorrer a partir dessa análise, na apreciação que cada aluno faz por si do seu trabalho com relação aos dos demais.
>
> **Depois da aula:**
>
> • o professor é articulador das aulas, umas com relação às outras, de acordo com o propósito que fundamenta seu trabalho, podendo desenvolver formas pessoais de articulação entre o que veio antes e o que vem depois;
>
> • o professor é avaliador de cada aula particular (contando com instrumentos de avaliação que podem ocorrer também durante o momento da aula, realizados por ele e pelos alunos) e do conjunto de aulas que forma o processo de ensino e aprendizagem; tal avaliação deve integrar-se no projeto curricular da sua unidade escolar;
>
> • o professor é imaginador do que está por acontecer na continuidade do trabalho, com base no conjunto de dados adquiridos na experiência das aulas anteriores e da seqüência de aprendizagens planejadas (BRASIL, 1998, p. 99-101).

O professor é, segundo os PCNs-Arte, um profissional afinado com a "*Psi*". Ele deve incentivar, estimular, propiciar, inventar, acolher, formular, descobrir, reconhecer. Assim, o trabalho docente é descrito numa perspectiva de organização do entorno.

Neste grande manual de preceitos sobre "como o professor é" os PCNs-Arte explicam, justificam, posicionam e instituem a forma de atuação do professor. Ao explicar "como é o professor", os PCNs-Arte estabelecem uma forma de agir que serve de modelo para a conduta docente. São sugestões minuciosas dadas ao professor para o planejamento das aulas, condução do ensino e reflexão sobre si. Práticas, espaços, tempos, condutas, modos de pensar caracterizam uma forma de ação docente e uma forma especifica de ser professor de artes. É na produção de uma mentalidade, de uma forma de entendimento sobre si mesmo que os PCNs-Arte procuram ativar vontades, operacionalizar ações, modificar condutas.

Fazer do professor um "pesquisador, apreciador, criador, estudioso, profissional que trabalha em equipe, inventor de formas de apreciação, incentivador,

estimulador, propiciador de um clima de trabalho em que a curiosidade, o constante desafio perceptivo, a qualidade lúdica e a alegria estejam presentes junto com a paciência, a atenção e o esforço" são características que pretendem motivar o professor a agir sobre ele mesmo, na sua conduta em sala de aula e também depois dela, na sua vida, na sua forma de se entender humano. São características pessoais de um sujeito empreendedor de si mesmo, são técnicas utilizadas para constituir determinadas competências, atitudes, formas de agir.

O empreendedorismo apresenta-se como um controle "ético", pois nas diversas organizações os trabalhadores não se empenhariam mais pela obrigação ou ameaça, mas buscando sua própria realização profissional e seu sucesso, o indivíduo torna-se um empreendimento. Na formação docente, os saberes ativados pelos PCNs-Arte conjugam o auto-governo com os objetivos das autoridades através da busca da auto-realização dos indivíduos.

Este grande "manual de conduta docente" é um exemplo de técnicas de motivação aplicadas sobre o professor. Essas técnicas visam melhorar aspectos que podem estar comprometendo as metas propostas para a educação escolarizada, estimulando o desafio em um ambiente de riscos (calculados) e frente a situações que promovem incertezas. Os participantes deste processo são levados a trabalhar em equipe, tendo como maiores objetivos a integração e motivação do grupo e de cada participante. Esse tipo de estratégia funciona como um ambiente empresarial e procura desenvolver a identidade docente. É através da identidade que as técnicas de motivação são utilizadas para que o indivíduo tome para si causas das mais diversas naturezas.

Estas experiências e formas de pensar e agir, configuram uma maneira – que se apresenta como a verdadeira – para os professores entenderem "como é o professor". O professor, conforme os PCNs-Arte, é incentivado a refletir sobre sua prática visando à formação de um indivíduo capaz de agir socialmente. Nesse sentido, estamos frente a um "currículo de formação docente" que procura conduzir, corrigir e orientar o modo de agir do professor, em outras palavras, procura fazer o governamento da sua subjetividade. Este manual de "como é o professor" possibilita que o professor aja sobre ele mesmo, que se corrija ou que se sinta realizado com o "como ele é professor". "Afinal, somos julgados, condenados, classificados,

obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder" (FOUCAULT, 2004c, p. 180).

Considerações finais

Este grande receituário (PCNs-Arte) não se apresenta como uma lei; ele procura atingir diretamente a subjetividade docente, ao descrever a relação ensino-aprendizagem através de uma grande história de dedicação ao aluno e à atividade docente. A educação escolarizada será melhor, segundo este discurso, a partir do engajamento do professor, a partir de sua participação ativa em uma "empreitada pedagógica". Agindo sobre si mesmo, modificando-se, ele garante sua participação em um movimento mais amplo de transformação da educação e da sociedade. O discurso dos PCNs-Arte estabelece um imperativo: "é preciso se fazer educador". A prática docente, segundo este discurso, deve ter a finalidade de mudança, de transformação e de construção de um país melhor. É uma prática que deve estar comprometida com a formação de cidadãos.

São nas experiências pessoais que as estratégias para conduzir as condutas se efetivam. É neste processo que se estabelece a construção da identidade docente. Construção que é guiada por uma vontade de governo expressa nos PCNs-Arte e em vários outros locais que falam para o professor e que, assim, exercem o governamento de sua subjetividade. Os PCNs-Arte colocam em funcionamento técnicas de subjetivação que são acionadas para administrar o trabalho docente. Estas técnicas se apresentam como uma estratégia de governamento ao buscarem imprimir uma determinada subjetividade e assim transformar o professor num determinado tipo de sujeito.

Os PCNs-Arte acionam racionalidades e práticas vinculadas a um projeto de sociedade. A lógica neoliberal procura acionar discursos-táticas que possibilitem gerenciar a constituição do sujeito contemporâneo. Estes discursos-táticas instituem verdades, agem diretamente no entendimento das formas de se portar e por isso operam como um mecanismo econômico e produtivo na constituição do sujeito do neoliberalismo. Assim, a educação é encarada como uma "política social" e se atribui

a ela uma importância vital e indispensável, na medida em que a mesma é responsável pela formação do homem neoliberal competitivo, capaz de passar pelas provas que o mercado impõe, e capaz de adaptar-se às suas flexibilidades.

Os PCNs-Arte mostram aos professores suas carências e, por outro lado, colocam ao seu dispor técnicas variadas que lhes possibilitam se constituírem de certos modos e construírem uma prática pedagógica adequada às metas educacionais propostas pelo Estado brasileiro. É esse sujeito definido a partir da sua deficiência, da sua falta que está sendo alvo das políticas de educação. As políticas governamentais estabelecem a educação que se deve realizar.

O discurso oficial, ao estabelecer os rumos que as mudanças devem seguir, procura que certos objetivos sejam compartilhados por todos e governam pela sua força institucional. A prática docente, segundo este documento, deve ter a finalidade de mudança, de transformação e de construção de um país melhor. É uma prática que deve estar comprometida com a formação de cidadãos. É um discurso que atrai pelas possibilidades de intervenção, de transformação e de sucesso que oferece; interpela pelo conjunto heterogêneo de técnicas que utiliza; seduz porque produz a identificação de suas metas com nossos desejos, anseios e vontades de transformação, de eficiência e de afetos; governa porque indica as formas por meio das quais se pode moldar e direcionar a conduta de si e dos outros. Governar cidadãos neste contexto não significa governá-los apesar de suas liberdades e escolhas e sim através destas. A liberdade não é tomada mais como simples direito dos indivíduos, mas como condição para se governar. Assim, a liberdade aqui é vista como técnica de governo. O governo dos outros sempre esteve ligado a certo modo no qual indivíduos "livres" são levados a governar a si mesmos como sujeitos simultaneamente de liberdade e responsabilidade.

Existe todo um investimento estratégico que insere os docentes num jogo de auto-avaliação e auto-reconhecimento, capturando-os e moldando-os de maneira a que se reconheçam e sejam reconhecidos como professores modernos, esclarecidos, dedicados e preocupados com o bem-estar de crianças e jovens brasileiros. O professor é constituído nesse discurso como um sujeito que deve estar sempre apto a aprender, a ser e a fazer. O docente deve ser capaz de se auto-avaliar e se transformar num "bom professor".

A proposta apregoada pelo discurso governamental para a educação escolarizada, de formação de um cidadão autônomo, livre e criativo, parte de uma suposta essência do sujeito. A descrição do indivíduo, nesse sentido, é em si mesma, um processo de sujeição, uma estratégia que descreve uma suposta essência verdadeira do sujeito que é tomada como condição essencial para o exercício da ação docente. Assim, é na promessa de uma sociedade mais justa, descrita a partir de um sujeito instituído nos PCNs-Arte que o governamento da subjetividade docente é acionado.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da família e da criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AZEVEDO, Fernando A. G. de. *Movimentos Escolinhas de Arte*: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. São Paulo: USP, 2000. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes, Centro de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BARBOSA, Ana M. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana M. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002a.

BARBOSA, Ana M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2002b.

BARBOSA, Ana M. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002c.

BARBOSA, Ana M. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA. A. M. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002d.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (nº 9.394), Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* arte. Ensino de quinta a oitava séries. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BUJES, Maria I. E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COLL, César. *Psicologia y Curriculum*: Una Aproximación Psicopedagógica a la Elaboración del Curriculum Escolar. Barcelona: Paidós, 1992.

EFLAND, Arthur D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-moderno. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana M. (Orgs.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

EISNER, Elliot. *The arts the creation of mind*. New Haven: Yale University Press, 2002.

ENGUITA, M.. *A face oculta da escola:* Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FACED/UFRGS. Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais: parecer da FACED / UFRGS. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 229-241, 1996.

FERRAZ, Maria H. C. de T., FUSARI, Maria F. de R. *Ensino de arte*. São Paulo: MEC/PUC, 1988.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade (Howson Lectures). *Revista de Comunicação e Linguagens*. Lisboa: Órgão do Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens (CECL), Edições Cosmos, n. 19, p. 203-223, dezembro de 1993. (Conferências proferidas em Berkeley, em 20 e 21 de outubro de 1980).

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica:* para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética. Uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 253-278.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias del yo. In: FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1995c. p. 45-94.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France* (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I*: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV:* estratégias, saber-poder. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2004a. p. 277-293.

FOUCAULT, Michel. O olho do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder***.** Rio de Janeiro: Graal, 2004b, p. 209-228.

FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder***.** Rio de Janeiro: Graal, 2004c, p. 179-191

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004d, p.1-14.

FOUCAULT, Michel. *Securité, Territoire, Population.* Lonrai: Gallimard/Seuil, 2006.

GARCIA, Maria M. A. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. *Currículo sem Fronteiras*, v. 2, n. 2, p. 53-78, Jul/Dez 2002a.

GARCIA, Maria M. A. *Pedagogias críticas e subjetivação.* Petrópolis: Vozes, 2002b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: INEP/MEC, 1980.

JOGODZINSKI, Jan. As negociações da diferença: Arte-Educação como desfiliação na era Pós-moderna. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mãe (Orgs.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da Educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 35-86.

LOPES, Maura C.; VEIGA-NETO, Alfredo. Inclusão e governamentalidade. *Eduação &. Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PARSONS, Michael J. *Compreender a Arte*: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Presença: 1992.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da Educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 21-34.

MOREIRA, Antônio F. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação e Realidade*, v. 21(1), pp. 9-22, jan/jun 1996.

MOREIRA, Antônio F. B. A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 93-107, 1997.

Ó, Jorge Ramos do. A Criança transformada em aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjectivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. In: SOMMER, Luís H.; BUJES, Maria I. E. (Orgs.). *Educação e cultura contemporânea:* articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 281-304.

PETITAT, André. *Produção da Escola/Produção da Sociedade*: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da Educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 211-224.

PILLAR, Analice D. (Org.). *A Educação do Olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

POPKEWITZ, Thomas. Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) *Liberdades reguladas:* a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 95-142.

POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo: regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da educação***:** estudos Foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.173–210.

POPKEWITZ, Thomas. *Reforma Educacional*: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas. *Lutando em Defesa da Alma*: a política do ensino e a construção do professor. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 2001.

POPKEWITZ, Thomas. A Reforma como Administração Social da Criança: a globalização do conhecimento e do poder. In: BURBULES, Nicolas; TORRES, Carlos A. (Orgs.). *Globalização e Educação*: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. pp.107-125.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

RIZZI, Maria C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA. Ana M. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. da (org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.* Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SACRISTÁN, José G.. *O Aluno Como Invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SENELLART, Michel. A crítica da razão governamental em Michel Foucault. *Tempo Social*; Rev. Sociol. USP, São Paulo, 7 (1-2), p.1-14, out.1995.

SILVA, Maria B. *A inserção da arte no currículo escolar* (Pernambuco, 1950-1980). Recife: UFPE, 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.* Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. *Revista Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.6, p. 69-96, 1992.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96.

VARELA, Noêmia de A. A formação do Arte-Educador no Brasil. In: BARBOSA, Ana M. (Org.). *História da Arte-Educação*. São Paulo: Max Limondad, 1986.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARREIRO, Vera (Org.). CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze:* ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governamento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n 2: Jul/Dez, 2005a.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo