

BAGÉ (1954): CONTRADIÇÕES E GOVERNAMENTALIDADE NO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO

Bagé (1954): Contradictions and Governmentality in the Teaching Statute

Bagé (1954): Contradicciones y gubernamentalidad en el Estatuto del Magisterio

Simone Gomes de Faria  1

RESUMO

O artigo analisa a Lei Municipal nº 972, de 1954, que instituiu o Estatuto do Magistério Público Municipal de Bagé, com o objetivo de compreender quais concepções de docência, disciplina, reconhecimento e trabalho docente se inscrevem nesse dispositivo normativo. Ancorado na História Cultural e em operadores conceituais de Foucault, o estudo adota abordagem qualitativa, articulando leitura documental do estatuto e dados do IBGE (1951). A análise evidencia mecanismos de moralização, vigilância, controle territorial e responsabilização funcional na organização da carreira docente.

Palavras-chave: Magistério; História da Educação; História Cultural; Governamentalidade; Bagé.

ABSTRACT

This article analyzes Municipal Law No. 972 of 1954, which established the Municipal Teaching Statute of Bagé, aiming to understand which conceptions of teaching, discipline, recognition, and teachers' work are inscribed in this normative device. Grounded in Cultural History and in Foucault's conceptual tools, the study adopts a qualitative approach, combining documentary analysis of the statute with IBGE data from 1951. The analysis highlights mechanisms of moralization,

surveillance, territorial control, and functional accountability in the organization of the teaching career.

Keywords: *Teaching Profession; History of Education; Cultural History; Governmentality; Bagé.*

RESUMEN

El artículo analiza la Ley Municipal n.º 972, de 1954, que instituyó el Estatuto del Magisterio Público Municipal de Bagé, con el objetivo de comprender qué concepciones de docencia, disciplina, reconocimiento y trabajo docente se inscriben en ese dispositivo normativo. Fundamentado en la Historia Cultural y en operadores conceptuales de Foucault, el estudio adopta un enfoque cualitativo, articulando el análisis documental del estatuto con datos del IBGE de 1951. El análisis evidencia mecanismos de moralización, vigilancia, control territorial y responsabilización funcional en la organización de la carrera docente.

Palabras clave: *Magisterio; Historia de la Educación; Historia Cultural; Gubernamentalidad; Bagé.*

Introdução

Em 1954, no sul do Rio Grande do Sul, o município de Bagé promulga o Estatuto do Magistério Público Municipal, documento que não se limita à ordenação burocrática do trabalho docente, mas opera como dispositivo de poder — nos termos de Foucault (2008) — que articula práticas de disciplinamento, moralização e regulação das condutas. Não se tratava, contudo, da primeira intervenção normativa do município sobre o magistério: a Lei Municipal nº 949, de 7 de fevereiro de 1953, já dispunha sobre a criação de dois quadros no magistério público municipal. No plano mais amplo, o diploma bajeense foi produzido no mesmo ano da Lei estadual nº 2.338, de 25 de janeiro de 1954, que instituiu o Estatuto do Magistério Público do Rio Grande do Sul, inserindo a normativa local em um ambiente de crescente juridificação da carreira docente. No âmbito municipal, essa moldura permaneceu como referência até a reordenação promovida pela Lei Municipal nº 2.294/A, de 4 de julho de 1984, posteriormente reformada pela Lei nº 2.422, de 8 de junho de

1987, dado que confere relevo histórico ao estatuto de 1954 e ajuda a situar sua longa duração institucional.

Emergente de um contexto nacional ainda permeado pelos efeitos do Estado Novo, o estatuto é expressão concreta da racionalidade política centralizadora e normatizadora que marca o projeto nacional-desenvolvimentista do período pós-getulista. Ao inscrever-se nesse cenário, essa normativa local mobiliza tecnologias de governo que não apenas organizam funções administrativas, mas fabricam subjetividades docentes ajustadas às exigências de civismo, docilidade e subordinação funcional.

A questão que orienta este artigo busca compreender quais concepções de professor, de trabalho docente, de disciplina e de reconhecimento estão inscritas no Estatuto. Interroga, ainda, como o documento articula uma racionalidade normativa que combina controle moral, político e funcional com mecanismos restritos de proteção social e reconhecimento institucional próprios de uma governamentalidade que, nos termos de Foucault (2008), opera por meio de dispositivos sutis de regulação e condução das condutas. Trata-se, portanto, de examinar como essas engrenagens se manifestam em um contexto político-educacional marcado por estratégias de disciplinamento e fabricação de subjetividades docentes.

A hipótese que orienta esta análise sustenta que o estatuto, mais do que um instrumento técnico de gestão, opera como engrenagem de uma racionalidade governamental que incide sobre os sujeitos docentes, modelando perfis profissionais por meio da articulação entre subordinação, moralização, vigilância e formas seletivas de valorização funcional e simbólica. Nessa lógica, o disciplinamento emerge como eixo estruturante — não como coerção direta, mas como técnica de condução dos comportamentos, tal como delineado por Foucault (2008), cuja análise dos dispositivos de poder revela justamente essa capacidade de moldar corpos e subjetividades a partir de uma economia da obediência.

O objetivo geral deste artigo é analisar o Estatuto do Magistério Público Municipal de Bagé (1954) enquanto tecnologia normativa responsável por produzir modelos docentes ajustados aos projetos de ordem, disciplina e

subordinação característicos da conjuntura político-educacional da época. O artigo propõe, de forma complementar, mapear as práticas de controle articuladas no interior do texto legal; compreender os mecanismos de responsabilização funcional e moral à luz da noção foucaultiana de dispositivo, entendida como rede de relações entre saberes, normas e técnicas de governo; examinar as estratégias de reconhecimento e compensação previstas na norma; e, por fim, refletir sobre as atualizações dessa racionalidade no presente, observando como tais engrenagens continuam operando, sob novas roupagens, nas disputas contemporâneas que envolvem a docência pública no Brasil.

O artigo ancora-se em uma abordagem qualitativa, fundamentada nos referenciais da História Cultural, compreendendo os textos normativos como práticas discursivas dotadas de densidade simbólica e operativas na constituição de sujeitos, condutas e formas escolares. Longe de serem tomados como registros neutros ou meros instrumentos administrativos, os documentos legais — em especial o Estatuto do Magistério Público Municipal de Bagé (1954) — são tratados aqui como artefatos culturais que instituem sentidos, organizam representações e participam da produção de regimes de visibilidade e de inteligibilidade da docência.

Nesse percurso, adotam-se as contribuições de Chartier (1990), cuja compreensão de cultura escrita permite explorar as articulações entre texto, suporte material e condições de circulação, e de Certeau (1994), cujas formulações oferecem ferramentas para compreender as estratégias de apropriação e os modos de fazer que atravessam o cotidiano escolar. A análise desloca-se, assim, da mera leitura normativa para uma hermenêutica dos dispositivos legais como formas de produção de subjetividades, práticas e valores partilhados, em consonância com a matriz teórico-metodológica da História Cultural.

A abordagem proposta ultrapassa, portanto, a descrição das representações para incorporar as dimensões materiais, discursivas e performativas dos textos legais. Tal movimento permite compreender os estatutos não apenas como codificações normativas, mas como campos de

disputa simbólica e política, nos quais se condensam projetos de governo e formas de regulação da vida docente.

Neste quadro, Foucault (2014; 2008) é mobilizado não como base epistemológica, mas como operador conceitual cujas categorias — dispositivo, governamentalidade e biopolítica — oferecem instrumentos para problematizar os modos pelos quais os textos legais funcionam como tecnologias de poder. Sua noção de dispositivo, entendida como arranjo estratégico que articula saberes, normas e práticas, permite ler os documentos jurídicos como engrenagens culturais que não apenas regulam, mas fabricam condutas, corpos e subjetividades.

A análise se articula ainda às contribuições da História da Educação no Brasil, em especial às formulações de Julia (2001), Nosella e Buffa (2009), que entendem os textos legais como dispositivos produtores de subjetividades e estruturadores das práticas escolares, permitindo, assim, tensionar a materialidade do normativo com os sentidos culturais que o sustentam.

Complementarmente, o artigo dialoga com autoras que, como Rita Laura Segato (2003), Verónica Toste (2020) e Judith Butler (1993), problematizam os modos como gênero, território e corporalidade se inscrevem nos dispositivos de poder e nas práticas discursivas. Essa interlocução reforça o olhar interseccional do texto, evidenciando como o normativo também produz exclusões e hierarquias marcadas por marcadores sociais da diferença.

Complementarmente, incorpora-se a Sinopse Estatística do Brasil – IBGE (1951) como fonte auxiliar na reconstrução do contexto social, demográfico e econômico no qual o estatuto foi gestado, de modo a articular os discursos normativos com as condições históricas de sua emergência e circulação. Assim, a metodologia adotada não separa texto e contexto, mas os compreende em coemergência, como práticas culturais que expressam e moldam uma dada racionalidade política e educacional.

Embora situado historicamente, o Estatuto de 1954 não se esgota em sua temporalidade de origem. As formas de normatização, silenciamento e reconhecimento que nele se articulam seguem sendo reativadas — sob novos enquadramentos — nas práticas e políticas que atravessam a docência pública

contemporânea, em especial nos territórios rurais, periféricos e interioranos do Brasil. Analisar criticamente esse dispositivo, portanto, não configura um exercício de trazer à tona o passado, mas uma leitura das permanências e atualizações que seguem moldando, em camadas subterrâneas ou evidentes, os modos de ser professor no espaço público brasileiro.

Quando a lei fabrica corpos: A cartografia normativa do magistério em Bagé (1954)

Em 1954, no sul do Rio Grande do Sul, o município de Bagé formaliza o Estatuto do Magistério Público Municipal. Essa construção jurídica inscreve-se em uma conjuntura nacional ainda marcada pelos resquícios do Estado Novo e pela ascensão do projeto nacional-desenvolvimentista no período pós-getulista, cujas marcas aparecem na centralização administrativa, na moralização dos sujeitos públicos e na revalorização de ideais como civismo e disciplina.

O estatuto opera, assim, como o que Foucault (2008) denominaria dispositivo de governamentalidade, ao conjugar saberes e normatizações na produção de sujeitos governáveis, úteis e dóceis. Contudo, como adverte Michel de Certeau (1994), os espaços normativos não se esgotam na obediência: são atravessados também por táticas do cotidiano, nas quais os sujeitos reelaboram, adaptam ou silenciosamente tensionam o que lhes é prescrito. É nesse entrelugar — entre norma e tática, entre disciplinamento e reinterpretação — que se inscreve o estatuto: não apenas como imposição vertical do poder, mas como campo de disputas simbólicas sobre o sentido e o lugar da docência.

Triagem e vigilância: A fabricação do sujeito docente moralizado

O artigo 5º do Estatuto institui o “Quadro Único” do magistério, formalizando uma estrutura centralizada que vai além da organização funcional: instaura, como nos termos de Foucault (2008), uma tecnologia de governamentalidade, por meio da qual o ordenamento das carreiras passa a operar como instrumento de conformação moral e produtiva dos corpos docentes às racionalidades estatais.

Chartier (1990) já alertava que os sistemas de classificação não operam de maneira neutra: ao contrário, inscrevem simbolicamente critérios de pertencimento, organizam hierarquias e produzem identidades funcionais. No caso do artigo 12 do Estatuto, essa lógica manifesta-se de forma explícita ao condicionar o ingresso no magistério à nacionalidade, ao estado de saúde, à conduta moral e ao alinhamento político. Tais critérios não apenas regulam o acesso à profissão docente, mas configuram uma matriz de inteligibilidade que seleciona quais sujeitos podem ser reconhecidos como plenamente governáveis.

Essa racionalidade de triagem se aproxima da análise de Judith Butler (1993), ao problematizar os regimes normativos que tornam certos corpos socialmente inteligíveis e aptos a ocupar posições específicas na ordem social. Para a autora, os sujeitos são continuamente produzidos e regulados por normas que operam tanto pela exclusão quanto pela legitimação. Assim, o dispositivo legal em questão não apenas admite ou exclui, mas fabrica docilidades por meio da filtragem moral, funcional e biológica — delineando os contornos do que pode ser um professor legítimo dentro da ordem social estabelecida.

O conceito de "boa conduta pública e privada" (artigos 9º e 15) emerge como operador discursivo de vigilância, sustentado por uma lógica que excede o espaço profissional e se projeta sobre a vida pessoal dos docentes. Elias (1994) contribui para a compreensão desse dispositivo ao apontar como a vigilância dos afetos, dos gestos e da estética de apresentação torna-se mecanismo civilizatório e de controle moral.

A etapa do estágio probatório (art. 15), ao enfatizar idoneidade, disciplina e "devotamento", reforça o rito institucional de incorporação subjetiva dos valores estatais. Como alerta Dubet (1994), trata-se de uma socialização normativa mais do que técnica. O devotamento, neste contexto, não é metáfora retórica — é operador de pertencimento funcional, como tenciona Certeau (1994).

Para tanto, o ritual de posse (arts. 26 e 27), revestido de solenidade cívica, consolida esse ciclo de incorporação simbólica. O docente não apenas ingressa numa carreira: é alocado como corpo produtivo e moralizado dentro das engrenagens do poder local, tal como já introduzido no momento anterior.

A esse arranjo normativo articula-se o dispositivo de contenção da circulação espacial, tal como previsto nos artigos 38 e 39, nos quais a possibilidade de ausência do município é subordinada à anuência da autoridade superior. Mais do que um procedimento burocrático, tal exigência integra mecanismos que enquadram o docente em mapas institucionais de baixa fluidez, restringindo deslocamentos e vinculando sua permanência ao controle hierárquico. Essa engrenagem de vigilância espacial, retomando a discussão anteriormente iniciada, opera como forma de sujeição territorializada, na qual a docência não se restringe à função pedagógica, mas passa a incorporar as coordenadas de um regime que regula movimentos, tempos e formas de existir no espaço educacional.

Dessa maneira, este bloco aprofunda as engrenagens de docilização, vigilância e captura funcional, articulando recrutamento, ingresso, permanência e mobilidade a um projeto estatal que, em sua essência, molda identidades docentes reguladas, controladas e ajustadas aos interesses de ordem e subordinação política e moral.

Esse processo, no entanto, não se limita às dimensões funcionais: ele se territorializa, ocupando o espaço e o corpo dos sujeitos. A seguir, exploramos como o estatuto organiza a docência a partir de dispositivos que regulam o lugar do professor — onde pode estar, como deve circular e sob quais condições pode habitar os espaços da escola e da cidade.

Controle territorial e gestão dos corpos

O Estatuto do Magistério de Bagé (1954), ao definir nos artigos 61 e 62 a organização dos estabelecimentos escolares em “entrâncias segundo a sua localização” (Bagé, 1954, p. 7), institui uma arquitetura normativa que não apenas classifica os espaços educativos, mas territorializa os corpos docentes, subordinando-os a uma geografia funcional de prestígio, de visibilidade e, sobretudo, de desigualdade material e simbólica.

Essa lógica espacial, mais do que administrativa, opera na produção de posições docentes hierarquizadas, nas quais os critérios de densidade

demográfica, acesso e transporte fabricam uma cartografia de prestígio e marginalização. As escolas das zonas suburbanas e, sobretudo, as rurais — ainda que não formalmente incluídas no sistema de entrâncias — permanecem vinculadas a regimes de precarização e invisibilização institucional.

A decisão de que a classificação das escolas seja feita por “Decreto do Poder Executivo” (Bagé, 1954, p. 7) reforça a centralização da gestão educacional e transfere ao Chefe do Executivo municipal o poder discricionário de ordenar os corpos docentes no território. Os sujeitos de baixa entrância não ocupam apenas posições administrativas inferiores; tornam-se, também, símbolos de menor valor institucional e maior vulnerabilidade funcional.

Ao construir essa estrutura, o estatuto não apenas organiza a rede de ensino, mas desenha um modelo de divisão social do trabalho docente, onde a mobilidade é restrita, as condições materiais são desiguais e o reconhecimento simbólico é profundamente hierarquizado. Essa lógica não é acidental, mas está ancorada em um projeto histórico mais amplo de exclusão da educação rural.

Conforme estudos de Molina (2007, 2019), Arroyo (2004, 2012) e Gohn (2011), esse modelo é sustentado pela desconsideração sistemática das especificidades territoriais e sociais do campo, convertendo a educação rural em política subordinada às lógicas urbanas e às exigências do poder local. Ao formalizar entrâncias excludentes, negar hierarquização às escolas do campo e ofertar moradias precárias como forma de fixação funcional (Art. 94 e 95), o estatuto perpetua a precarização como engrenagem de gestão territorial.

A condição docente em zonas de baixa entrância, portanto, não se limita à atuação pedagógica em contextos adversos. Ela se conforma como experiência de subordinação territorializada, na qual a escassez de infraestrutura, a precariedade das condições de trabalho e a ausência de mobilidade profissional se entrelaçam para produzir sujeitos regulados pela escassez. Trata-se de uma política de permanência forçada, que ancora sua eficácia na ausência de alternativas e na fragilidade dos vínculos. Essa gramática da imobilidade, longe de estar superada, reverbera nas práticas educacionais contemporâneas, onde a docência rural e periférica continua sendo

administrada por dispositivos de compensação, responsabilização e dependência funcional.

Na sequência, adentramos em novo momento que evidencia como a ordenação do magistério também se faz pela regulação da linguagem, pela moralização das condutas e pela produção de um ambiente institucional marcado pelo silenciamento político e pela vigilância horizontal entre docentes — dispositivos que moldam subjetividades a partir da autogestão disciplinar e do controle recíproco.

Silenciamento político, moralização e vigilância mútua

O artigo 149 opera como uma engrenagem normativa que não apenas regula condutas profissionais, mas fabrica um modelo de subjetividade funcionalizada, pautada na obediência, na vigilância mútua e na estética da disciplina. Ao estabelecer um inventário extenso de deveres — que ultrapassam largamente o escopo pedagógico —, o dispositivo normativo molda o professor como sujeito moral, disciplinado e, sobretudo, governável.

O artigo prescreve que “são deveres do professor: I – respeitar a Lei; II – comparecer ao estabelecimento de ensino às horas do trabalho ordinário e às do extraordinário, quando convocado [...]; IX – apresentar-se decente e discretamente trajado em serviço [...]; XII – inculcar nos alunos, pelo exemplo, o espírito de solidariedade humana, de justiça, de cooperação, o respeito às autoridades constituídas e o amor à Pátria” (Bagé, 1954, p. 18-19). Esta exigência de apresentação estética, longe de ser um detalhe, inscreve-se naquilo que Elias (1994) define como parte dos processos civilizatórios, onde a aparência física torna-se operador simbólico de controle social e moral.

O parágrafo único deste artigo reforça a lógica da vigilância horizontalizada, determinando que “será considerado como coautor o superior hierárquico que, recebendo denúncia ou representação verbal ou escrita de irregularidades praticadas, deixar de tomar providências necessárias à apuração de responsabilidades” (Bagé, 1954, p. 19). Este dispositivo performa aquilo que Foucault (2008) denomina vigilância capitalizada, na qual o poder não é mais

apenas vertical (do Estado para o sujeito), mas se distribui de forma molecular entre os próprios sujeitos, que se vigiam, se denunciam e se policiam mutuamente.

Na lógica do estatuto, o docente é enredado por uma malha normativa que transcende o fazer pedagógico, sendo submetido a exigências morais, estéticas e cívicas que moldam sua conduta. Essa configuração ecoa a leitura de Chartier (1990), ao destacar que o ordenamento social atua não apenas por coerção, mas pela produção de representações que organizam os sujeitos.

O regime de governamentalidade delineado pelo estatuto adquire seu grau mais incisivo nos artigos 150 e 151, ao interditar a participação docente em manifestações políticas, sindicais ou comerciais. Essa ampliação do campo das proibições, conforme a noção de governamentalidade proposta por Foucault (2008), evidencia uma racionalidade que não apenas regula condutas, mas bloqueia a emergência de qualquer forma de agência coletiva, reiterando o lugar do professor como sujeito funcionalmente disciplinado e politicamente neutralizado.

O artigo 150 determina que “ao professor é proibido: [...] IV – promover manifestações de apreço ou despreço, dentro da escola, ou tornar-se solidário com as mesmas; V – exercer comércio entre seus colegas de trabalho [...] VI – entregar-se a atividades político-partidárias dentro da escola” (Bagé, 1954, p. 19-20).

A interdição à manifestação política, seja ela partidária, sindical ou de caráter reivindicatório, não configura mero zelo administrativo — ela institui um regime de silenciamento funcional, no qual o docente é despojado de sua cidadania laboral e política. Aqui se produz o que Butler (1993) conceitua como uma lógica de ininteligibilidade política, onde determinados sujeitos — neste caso, os professores — são reconhecidos apenas na condição de servidores obedientes, mas são excluídos da plena participação na vida pública, na crítica institucional e na negociação coletiva de suas condições de trabalho.

O artigo 151 aprofunda essa lógica, proibindo o professor de “incitar greves ou a elas aderir”, “ocupar cargo ou exercer função em empresas [...] que mantenham relações com o Governo do Município” e de “valer-se do cargo para

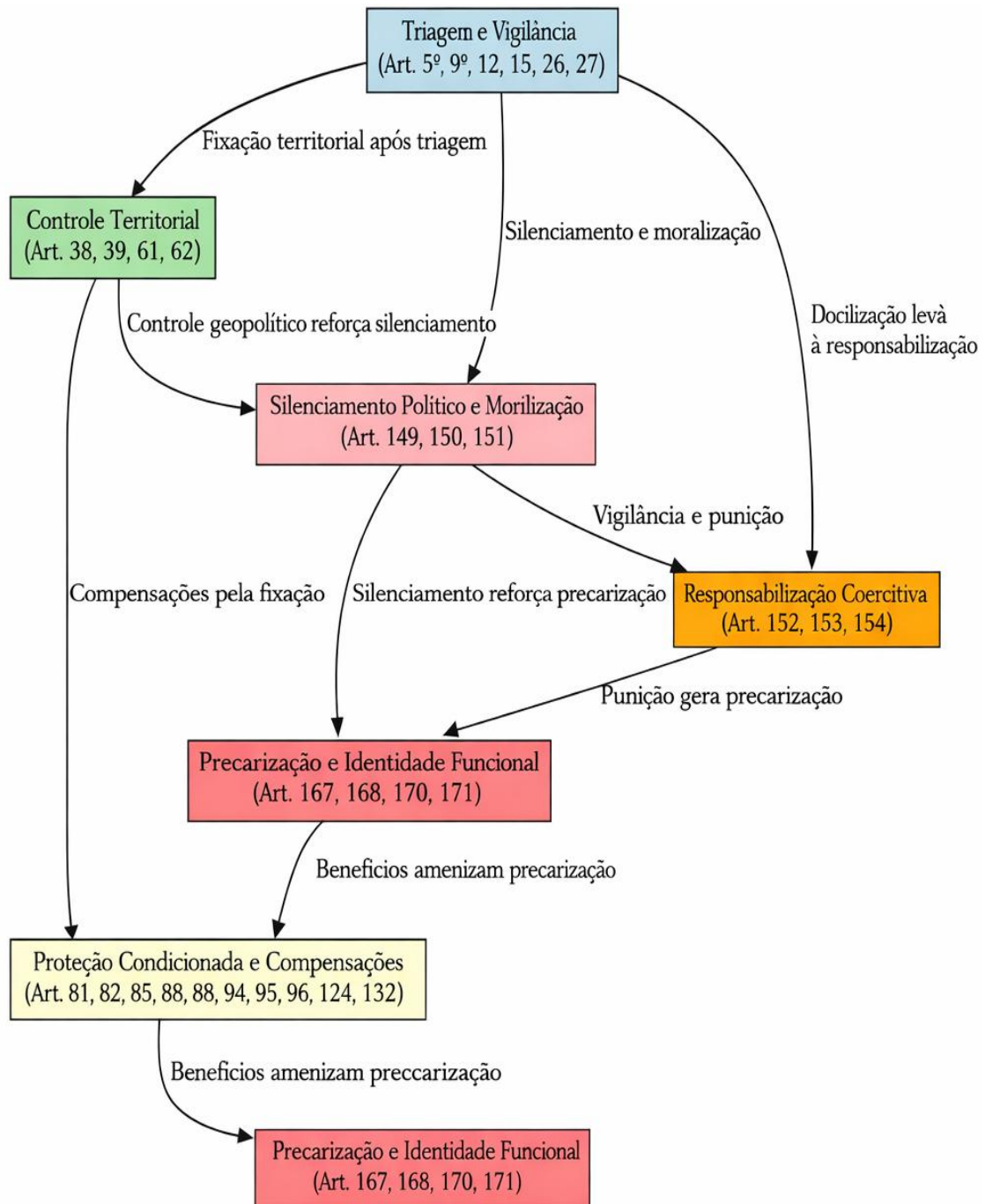
desempenhar atividades estranhas às suas atribuições” (Bagé, 1954, p. 20). O parágrafo único apenas ressalva a participação em cooperativas e associações de classe, delimitando claramente os limites da coletividade permitida — aquela que não ameaça o pacto da ordem estabelecida.

Neste modelo, o professor é esvaziado de sua condição de sujeito político e convertido em trabalhador funcionalizado, cuja agência se limita aos estreitos marcos da legalidade estatal. A docência, portanto, não é aqui um espaço de construção democrática ou de crítica social, mas uma prática capturada por um regime de controle que Ewald (1991) denominou de “microfísica da dominação”, na qual cada regra, cada obrigação, cada interdição funciona como peça de uma maquinaria destinada a fabricar corpos dóceis, produtivos e silenciosos.

A exigência de não se manifestar, não criticar de forma não autorizada, não aderir a greves e não participar de atividades político-partidárias converte o professor em um sujeito cuja cidadania passa a ser funcionalmente tutelada — uma condição na qual a função laboral subsiste, mas a cidadania plena é suspensa, controlada e tutelada. Como sugere Certeau (1994), trata-se da produção de sujeitos cujas margens de autonomia são comprimidas, não apenas por meio de normas explícitas, mas por um tecido invisível de práticas, controles e expectativas que moldam, cotidianamente, a conduta e a subjetividade.

Logo, o estatuto não se reduz à regulamentação da função docente: configura-se como um dispositivo, nos termos de Foucault (2008), em que moralização, vigilância difusa, contenção política e disciplinamento compõem uma racionalidade governamental enraizada no contexto local. Essa engrenagem normativa fabrica corpos regulados e subjetividades funcionalizadas, operando por meio de mecanismos que articulam triagem institucional, controle espacial e silenciamento político. Tal arranjo, sintetizado no Mapa Mental 1, revela uma tecnologia de governo que transcende a letra da lei e incide diretamente sobre os modos de existir e ensinar.

Imagem 1 – Engrenagem normativa do Estatuto do Magistério Público Municipal de Bagé (1954).



Fonte: Elaboração própria. Dados obtidos a partir do Estatuto do Magistério Público Municipal de Bagé – Lei Ordinária nº 972, de 25 de novembro de 1954.

O mapa mental sintetiza a engrenagem normativa delineada pelo estatuto, evidenciando, à luz de Foucault (2008), a articulação entre múltiplos dispositivos de poder. As categorias visuais representam tecnologias de governo que operam

na conformação dos corpos docentes (azul), na regulação espacial e funcional (verde), na contenção política e vigilância difusa (rosa), na produção do medo como forma de controle (laranja) e na distribuição seletiva de proteções institucionais (amarelo claro). No centro, a precarização estrutural e a imposição de uma identidade funcional totalizante articulam os eixos, conectados por relações de causalidade, reforço e retroalimentação.

Nessa chave, a responsabilização coercitiva emerge como técnica de governo, fazendo do medo um operador central na gestão das condutas docentes.

Responsabilização coercitiva: A gestão pelo medo

O conjunto normativo estabelecido pelos artigos 152, 153 e 154 revela, de maneira incisiva, como a docência municipal foi submetida a um regime de responsabilização que ultrapassa as fronteiras tradicionais entre erro, negligência e crime, instituindo um dispositivo normativo que não apenas regula, mas governa os corpos docentes pela lógica da ameaça, da punição e do medo institucionalizado.

O artigo 152 determina que “o professor é responsável por todos os prejuízos que causar à Fazenda Municipal, por dolo, omissão, negligência ou imprudência”, acrescentando que “a importância das indenizações pelos prejuízos a que se refere este artigo será descontada dos vencimentos do professor” (Bagé, 1954, p. 20). Este dispositivo não é uma mera cláusula administrativa. Ele opera em uma racionalidade de governo que, à luz de Foucault (2014), articula disciplinamento, contenção material e responsabilização individual, na qual o corpo do trabalhador é convertido em moeda de garantia institucional. O docente não oferece apenas sua força de trabalho, mas também seu próprio salário, sua estabilidade e, simbolicamente, sua dignidade como lastro do funcionamento da máquina pública.

Essa lógica normativa desloca o risco da gestão administrativa — que deveria ser uma responsabilidade do Estado — para o indivíduo trabalhador, criando um regime no qual o professor se torna não apenas executor das funções

públicas, mas também fiador econômico da administração, responsabilizado por qualquer eventualidade, erro, falha, omissão ou até interpretação subjetiva de imprudência.

O artigo 153 intensifica essa dinâmica ao determinar que “será igualmente responsabilizado o professor que, fora dos casos previstos nas leis, regulamentos ou regimentos, cometa a pessoas estranhas à escola o desempenho dos encargos que lhe competirem” (Bagé, 1954, p. 20). Aqui se observa uma engenharia normativa que criminaliza práticas frequentemente comuns no cotidiano escolar, especialmente em contextos de escassez estrutural. A delegação de tarefas — que, sob outra lógica, poderia ser compreendida como gesto colaborativo diante da ausência de recursos — é convertida, pelo estatuto, em falta funcional grave. O trabalhador da educação é, portanto, fabricado como sujeito permanentemente sob suspeita, cuja margem de erro é reduzida a zero e cuja autonomia funcional é rigidamente cerceada.

O artigo 154 solidifica esse cerco jurídico-discursivo ao afirmar que “a responsabilidade administrativa não exime o professor da responsabilidade civil ou criminal que no caso couber”, bem como que “o pagamento da indenização [...] não o exime da pena disciplinar” (Bagé, 1954, p. 20). Este cruzamento de regimes punitivos materializa aquilo que Ewald (1991) define como uma superposição de soberania e disciplina, onde a sanção administrativa, civil e penal não se exclui, mas se acumulam, operando como dispositivo de controle total.

Esse arcabouço normativo institui o que Foucault (2008) concebe como uma gestão da precariedade ancorada na ameaça, em que a vulnerabilidade dos docentes não decorre de falhas eventuais, mas constitui uma peça central da racionalidade governamental. Ser professor, nesse arranjo, significa habitar um campo de vigilância permanente, onde qualquer gesto — real ou interpretado — pode desencadear sanções materiais e simbólicas. Trata-se de um dispositivo que, mais do que organizar vínculos laborais, modela subjetividades pelo medo, pela contenção e pela internalização do controle.

Como aponta Chartier (1990), dispositivos discursivos como esse estatuto não apenas normatizam condutas: eles constroem realidades, instauram hierarquias e instituem modos de existência regulados por gramáticas de poder.

A responsabilização coercitiva aqui analisada, portanto, não se apresenta como simples medida administrativa. Ela performa aquilo que Certeau (1994) descreve como uma tática de captura, na qual a autonomia docente é sistematicamente comprimida por um tecido normativo que faz do erro, da dúvida e até da solidariedade laboral — como delegar uma tarefa —, uma porta aberta para a punição.

O Estatuto de 1954 consolida um modelo de gestão da docência ancorado no medo, na vigilância e na instabilidade como formas recorrentes de controle. Para que essa afirmação não permaneça apenas no plano enunciativo, é preciso observar que a permanência histórica dessa racionalidade pode ser acompanhada em três frentes analíticas já amplamente discutidas pela literatura recente: a fragilização dos vínculos profissionais, a intensificação dos mecanismos de avaliação e desempenho e a persistência da distribuição desigual das condições de trabalho entre centros urbanos e territórios periféricos. Em outras palavras, não se sustenta aqui uma equivalência imediata entre o estatuto de 1954 e o presente, mas a sobrevivência de uma mesma gramática de governo, reconfigurada em novas materialidades institucionais.

Nessa mesma racionalidade, os mecanismos de proteção condicionada inscritos no estatuto operam não como garantias, mas como tecnologias de sujeição e governo dos corpos docentes.

Proteção condicionada: Compensações como tecnologia de governamentalidade

Embora aparente contemplar direitos e reconhecimentos, o Estatuto de 1954 estrutura um regime de compensações subordinadas a uma lógica de docilização, controle e fixação territorial. À luz da História Cultural e das formulações de Foucault (2008) e Chartier (1990), essas concessões revelam-se tecnologias de governo, que operam sob o verniz da valorização, mas visam à contenção funcional e à regulação biopolítica dos corpos docentes.

As ajudas de custo (Arts. 81 e 82) e diárias (Art. 85) não configuram garantias universais, mas mecanismos de reembolso parcial que reconhecem a precarização sem subvertê-la. Já as gratificações por tempo de serviço (Art. 88) e por atuação em zonas de difícil acesso (Art. 89), ao invés de promoverem mobilidade ou ascensão, reforçam a permanência e a sujeição ao regime funcional, sem produzir efeitos estruturais.

Dispositivos como a oferta de moradia (Arts. 94 e 95) aprofundam a captura dos docentes, convertendo a habitação em ferramenta de fixação espacial e de vigilância sobre a vida privada. A concessão de licenças, como a gestante (Art. 124) ou a licença-prêmio (Art. 132), embora aparentem reconhecer direitos, subordinam os ciclos biológicos e o tempo de repouso à lógica produtivista, reforçando a dependência funcional.

Essas medidas, portanto, não constituem políticas de valorização autônoma, mas operam como engrenagens da governamentalidade. Conforme Ewald (1991), trata-se de um regime de “seguridade sob vigilância”, no qual o reconhecimento opera como fidelização funcional. O docente, longe de emancipado, é mantido em uma posição de espera e dependência, permanentemente governável sob o manto da proteção estatal.

Como afirma Veiga-Neto (2003), a escola moderna se organiza como espaço biopolítico, onde se administra o tempo de vida, os afetos e os corpos. O estatuto, ao atrelar benefícios à disciplina e à subordinação territorial e moral, delinea um modelo de gestão que naturaliza a instabilidade e perpetua a precariedade como condição constitutiva do fazer docente.

Na articulação final dos dispositivos, o Estatuto opera a construção de uma identidade funcional totalizante. É nessa chave que essa identidade se conforma a partir da precariedade normatizada, do esvaziamento simbólico da profissão e da captura integral dos sujeitos docentes.

Reconfiguração identitária e precarização estrutural

Nos artigos finais do Estatuto do Magistério Público Municipal de Bagé (1954), observa-se o deslocamento da docência para uma configuração

marcada pela instabilidade e vigilância contínua. O artigo 167 extingue o regime vitalício e condiciona a permanência funcional a registros administrativos, sinalizando uma transição da estabilidade como direito para a estabilidade como resultado de performance, numa racionalidade que opera, em consonância com os pressupostos de Foucault (2008), por meio da gestão calculada dos riscos e da obediência.

O parágrafo único do mesmo artigo intensifica esse deslocamento ao submeter docentes já efetivados a novos processos administrativos, instaurando uma lógica de obsolescência funcional que reconfigura a carreira como campo de atualização contínua e não de reconhecimento estatal. A docência, nesse escopo, deixa de ser investida de estabilidade estrutural e passa a ser gerida como fluxo administrável.

O artigo 168, ao proibir o exercício de outra atividade remunerada, amplia a captura institucional ao inviabilizar a autonomia econômica dos docentes, subordinando não apenas seus vínculos profissionais, mas também seus modos de vida. Veiga-Neto (2003) identifica nesse tipo de normatização uma racionalidade governamental que abarca o sujeito como totalidade: tempo, corpo e renda.

Já o artigo 170 transforma a interinidade em estratégia permanente de controle. Longe de ser um estado transitório, a espera se torna instrumento disciplinar, configurando, como aponta Foucault (2008), um regime de governo pela incerteza — no qual o adiamento da efetivação regula condutas e sustenta relações de poder.

O artigo 171 encerra o conjunto ao estabelecer o piso salarial como valor não inferior ao mínimo regional, sem qualquer indexação à valorização profissional. Trata-se do que Foucault (2008) conceitua como governo pela escassez: uma gestão que regula pela limitação, não pela ampliação de direitos.

A tríade formada pelos artigos 167, 168 e 170, em articulação com os dispositivos anteriores do estatuto, não apenas normatiza funções, mas modela identidades docentes precárias, substituíveis e controláveis. Como interpreta Deleuze (1992), trata-se de um regime de controle em que a docência é pensada

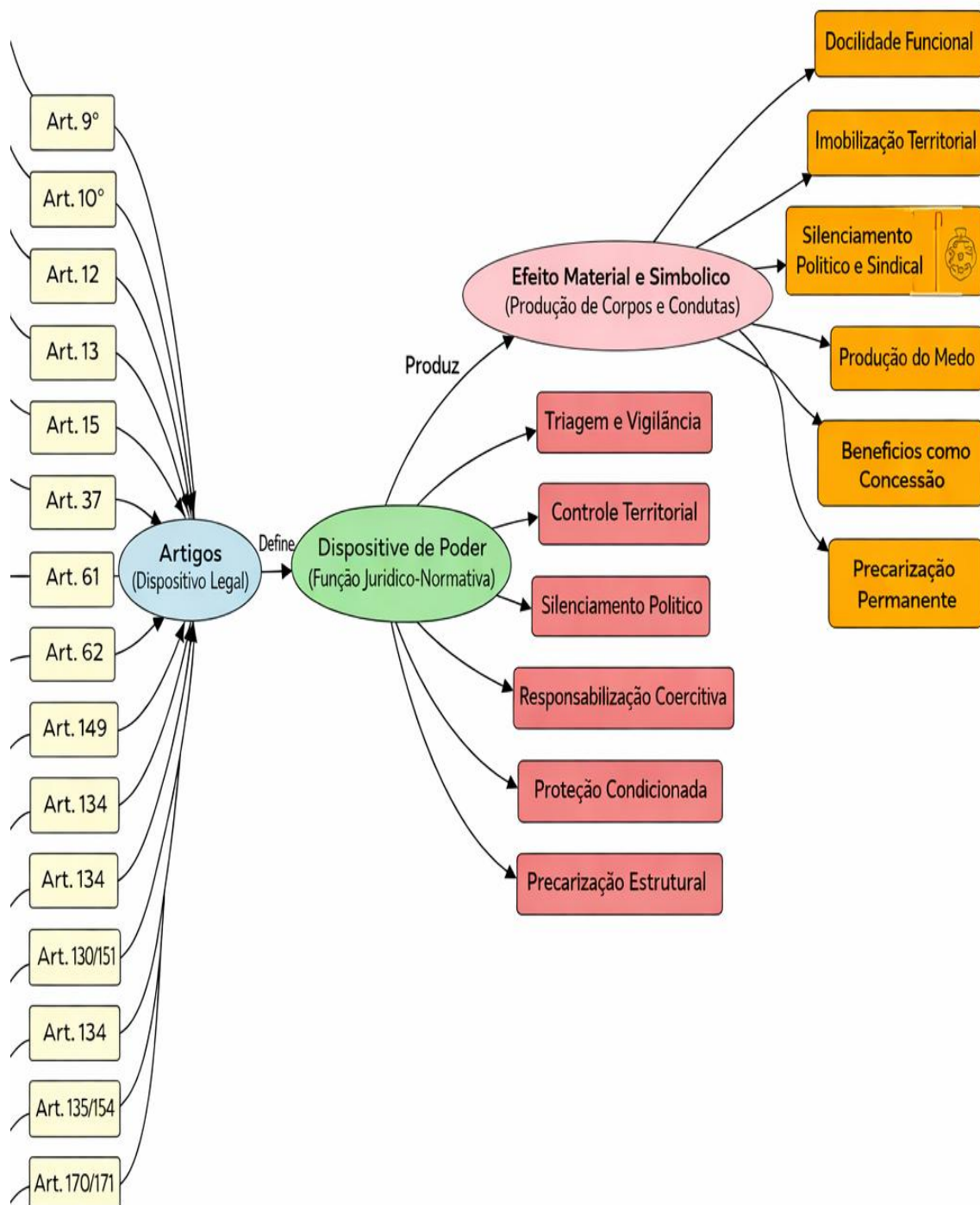
menos como projeto de carreira e mais como posição funcional administrada em tempo real.

Essa arquitetura normativa se entrelaça a engrenagens anteriormente mapeadas — triagem (art. 12), controle territorial (arts. 38, 39, 61, 62), moralização (arts. 9, 15, 149), vigilância horizontal (art. 149, parágrafo único), silenciamento político (arts. 150 e 151) e responsabilização disciplinar (arts. 152 a 154). Tais articulações, como nos ajuda a compreender Chartier (1990), operam enquanto disposições culturais que, longe de neutras, organizam práticas e sentidos capazes de codificar desigualdades sob o manto legitimador da racionalidade técnica.

Sob esse olhar, o estatuto excede o campo normativo e assume a forma de uma cartografia de poder: organiza deslocamentos, delimita condutas e regula afetos — especialmente os das mulheres docentes, que vivenciam de forma mais aguda as tensões entre normatização institucional e reprodução social. Conforme Foucault (2008), estamos diante de uma biopolítica do trabalho, em que o estatuto não apenas orienta o ensinar, mas intervém nos modos de existência docente.

A Imagem 2 condensa essa estrutura: um sistema normativo que administra precariedade como política, institui hierarquias como técnica e produz sujeitos educacionais moldados pela docilidade funcional e pela governabilidade permanente.

Imagem 2 – Dispositivos de poder e produção de subjetividades no Estatuto de 1954



Fonte: Elaboração própria. Dados obtidos a partir do Estatuto do Magistério Público Municipal de Bagé – Lei Ordinária nº 972, de 25 de novembro de 1954.

O diagrama visual sintetiza as engrenagens de poder acionadas pelo Estatuto do Magistério de Bagé (1954), evidenciando, à luz da História Cultural

e das contribuições foucaultianas, a articulação entre dispositivos de disciplinamento, controle moral, responsabilização funcional e territorialização dos corpos docentes. Os artigos selecionados (em amarelo) se conectam, visualmente, a tecnologias normativas (em rosa) que operam como vetores de governo: não apenas regras jurídicas, mas forças que regulam condutas, modelam identidades funcionais e instituem subjetividades governáveis. Os efeitos desses dispositivos — expressos em laranja — desvelam como a docência pública foi moldada por um regime de precariedade estrutural, vigilância difusa e sujeição moral. Trata-se, portanto, de uma arquitetura normativa que ultrapassa o texto legal e incide diretamente na configuração simbólica, política e existencial da docência em contextos interioranos.

A precarização ali inscrita não representa um desvio pontual, mas expressão de uma racionalidade política durável — uma governamentalidade, como conceituada por Foucault (2008), que opera por normalização e gestão da vulnerabilidade. No presente, essa racionalidade reaparece menos sob a forma do estatuto clássico e mais por meio de expedientes gerenciais que vinculam permanência, rendimento, disponibilidade e adaptação contínua do professor às exigências do sistema.

Sguissardi (2021) observa que a reconfiguração contemporânea das instituições públicas sob a lógica gerencial corrói garantias históricas da carreira e desloca o sentido do trabalho docente para parâmetros de produtividade, eficiência e responsividade. Em chave convergente, Antunes (2018) mostra que a expansão de vínculos flexíveis, intermitentes e instáveis não se limita ao setor privado, alcançando também o universo dos serviços públicos. O ponto de contato com o Estatuto de 1954 está precisamente na permanência da insegurança como técnica de governo: se antes ela se apoiava na interinidade, na vigilância moral e na restrição funcional, hoje ela se atualiza em contratos precários, metas, auditorias e exigências permanentes de adaptação.

Essa gramática de controle não deve ser lida como simples repetição, mas como continuidade histórica por deslocamento. A extinção do vitaliciato (art. 167), a proibição de atividades paralelas (art. 168) e a institucionalização da interinidade (art. 170) permitem identificar, no plano genealógico, uma

racionalidade que administra a docência por dependência econômica, baixa autonomia e submissão aos critérios da administração. No presente, tal lógica se recompõe quando a estabilidade perde centralidade, a remuneração se mantém insuficiente, e o professor é constrangido a responder continuamente a métricas de desempenho e formas difusas de controle.

Eichenberg (2019) identifica essa lógica como herança dos regimes disciplinares modernos, nos quais a aparência técnica da gestão encobre mecanismos de vigilância, controle moral e exploração econômica. Saviani (2021), ao historicizar a desvalorização docente no Brasil, evidencia que a fragilidade contratual, a baixa estruturação da carreira e a insuficiência material não são acidentes episódicos, mas componentes duradouros da organização do trabalho educacional. Em contextos rurais, interioranos e periféricos, esse quadro assume maior densidade, pois a escassez de recursos, a circulação restrita e a baixa atratividade dos postos prolongam desigualdades que o estatuto já ajudava a formalizar.

Assim, o Estatuto de 1954 não se limita à normatividade do passado. Ele oferece uma chave de leitura para compreender permanências estruturais na administração da docência pública: a responsabilização individual por problemas sistêmicos, a naturalização de compensações precárias como se fossem política de valorização e a produção de subjetividades ajustadas à contenção, à disponibilidade e ao silêncio funcional. O que antes se apresentava pela vigilância da moral, pelo controle territorial e pela sujeição administrativa reaparece, hoje, em linguagens de gestão, monitoramento, ranqueamento e performatividade.

Antunes (2018) e Sguissardi (2021) convergem ao diagnosticar a submissão crescente da educação à lógica do desempenho. Articuladas a Molina (2019) e Arroyo (2012), essas leituras permitem sustentar, com maior precisão, que os territórios do campo e das periferias não apenas recebem os efeitos gerais da precarização: eles funcionam como espaços preferenciais de sua intensificação. É justamente nesse ponto que a análise histórica do estatuto ganha fôlego interpretativo, pois revela que a gestão diferencial da docência por

território, escassez e subordinação não constitui novidade do presente, mas desdobramento de uma longa duração.

Revisitar o Estatuto de 1954, portanto, é mais que arqueologia normativa. É um exercício de crítica genealógica, que revela como os mecanismos de docilização e disciplinamento se metamorfoseiam, mas não se dissipam. A História da Educação, nesse sentido, assume o papel de arqueologia do presente — convocada a desentranhar os fios longos da subalternização docente que, ontem e hoje, sustentam a engrenagem silenciosa das políticas educativas nos territórios periféricos do país.

Ao final do percurso, propõe-se uma reflexão crítica sobre os vestígios normativos do Estatuto de 1954, evidenciando suas permanências e atualizações nas racionalidades que ainda moldam o magistério público.

Considerações de encerramento

Ler o Estatuto do Magistério Público Municipal de Bagé (1954) como simples artefato normativo seria ignorar seu papel como dispositivo cultural de governo. Ao longo da análise, evidenciou-se que o texto legal não apenas organiza tecnicamente a função docente, mas estrutura um campo de racionalidades no qual o trabalho do professor é produzido como experiência regulada, disciplinada e permanentemente vigiada.

Através da articulação entre os dispositivos legais e os efeitos que provocam nas condutas, nos corpos e nas subjetividades docentes, tornou-se possível compreender o estatuto como tecnologia de poder-saber — não no sentido metafórico, mas como engrenagem efetiva de regulação da vida. Sua lógica normativa, ancorada na moralização, no disciplinamento e na contenção material, inscreve uma política de docência que excede a letra da lei: ela conforma modos de ser, viver e ensinar.

Essa configuração não se encerra nos marcos de 1954. Ao contrário, a genealogia aqui proposta permite vislumbrar como a precarização, antes sustentada por mecanismos administrativos e simbólicos — como a extinção do vitaliciato, a interinidade como regra e a proibição de atividades paralelas —, se

reinventa nas lógicas atuais de gestão educacional. Sob a aparência de modernização e eficiência, surgem novos regimes de controle baseados em plataformas digitais, contratos temporários e métricas de produtividade, que operam como continuidades e não como rupturas da matriz original.

O presente, nesse percurso, não inaugura uma ruptura, mas intensifica e reconfigura os vetores já inscritos nas tramas normativas do passado. A governamentalidade, nos termos propostos por Foucault (2008), deve ser compreendida como uma racionalidade política que atravessa épocas, reatualizando-se por meio de novos dispositivos — sem, contudo, abandonar sua função original de gerir condutas, normalizar corpos e organizar a vida. Se antes essa racionalidade operava por meio de regulamentos funcionais, fichas disciplinares e controles morais, hoje ela se inscreve em algoritmos¹, metas de desempenho e plataformas de gestão, mantendo-se como tecnologia de poder sobre os tempos, os afetos e a produtividade dos docentes.

Essa passagem não representa uma mutação súbita, mas sim o prolongamento de uma matriz de controle que, historicamente, se moldou na periferia do Estado. A docência, especialmente nos territórios rurais e interioranos, continua sendo alvo de racionalizações que conjugam escassez, disciplinamento e vulnerabilidade funcional — em novas vestes, mas sob a mesma gramática de docilização que Foucault tão bem descreve ao tratar da articulação entre saber, norma e governo dos sujeitos.

Assim, revisitar o Estatuto de 1954 não é exercício nostálgico nem reconstrução jurídica. É gesto crítico de arqueologia do presente, que permite compreender como os discursos normativos se entrelaçam aos dispositivos de poder na constituição histórica da docência pública no Brasil. Ao fazer essa travessia, a História da Educação assume sua função analítica e política:

¹ A terminologia contemporânea — “algoritmos”, “metas de produtividade”, “gestão por performance” e “prestação de serviços auditáveis” — não representa ruptura com o modelo anterior, mas atualização da mesma racionalidade governamental já identificada por Foucault (2008). Como demonstram Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo opera como arte de governar que transita da norma jurídica para a lógica empresarial, reorganizando a vida sob a forma empresa de si. No campo educacional, Pereira (2020) observa que a performatividade se converte em tecnologia de governo, instituindo sujeitos docentes avaliáveis, auditáveis e permanentemente comparáveis. Tais mecanismos evidenciam a permanência da governamentalidade foucaultiana sob novas materialidades de poder.

desvelar as continuidades ocultas, dar visibilidade às formas de sujeição e apontar as possibilidades de resistência inscritas nos interstícios do normativo.

Este artigo abre uma frente de leitura do Estatuto de 1954 de Bagé como engrenagem normativa de poder, articulando docilização, contenção, vigilância e governamentalidade a partir de uma abordagem historiográfica situada. Ao trazer à cena os bastidores políticos e simbólicos da legislação, o texto abre caminho para investigações posteriores, especialmente para a análise comparativa com o estatuto de 1984, o que poderá ampliar a compreensão das permanências, rupturas e reconfigurações na história da docência municipal.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 11. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González. **Educação do campo e pesquisa: questões para debate**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAGÉ (RS). **Estatuto do Magistério Público Municipal de Bagé: Lei Ordinária nº 972, de 25 de novembro de 1954**. Bagé: Prefeitura Municipal, 1954.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1992. p. 219–230.

DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

EICHENBERG, Rosaura. **Governamentalidade, subjetivação e trabalho no serviço público: gestão pública e seus efeitos**. Curitiba: CRV, 2019.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

EWALD, François. **Estado providência: nascimento da seguridade social**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 44. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977-1978)**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9–43, jan./jun. 2001.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo: história, práticas e desafios no Brasil**. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Maria de. **Por uma educação do campo: história, práticas e desafios no Brasil contemporâneo**. 3. ed. Brasília: Articulação Nacional de Educação do Campo, 2019.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Escola nova: história, pedagogia e didática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, Maria José da Silva. **Docência e performatividade: práticas e discursos na escola pública contemporânea**. Curitiba: Appris, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. (Coleção Educação Contemporânea).

SEGATO, Rita Laura. **Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos**. Buenos Aires: Prometeo, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar. **A universidade mercantil: da autonomia à gestão gerencialista**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

TOSTE, Verónica. **Governamentalidade, gênero e interseccionalidade: leituras foucaultianas**. São Paulo: Cortez, 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **As artimanhas da governamentalidade: educação e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Submissão em: 27 jul. de 2025

Aceite em: 14 abr de 2026

¹ **Simone Gomes de Faria** - Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Doutora em Educação (UFPel) e Mestre em História (FURG), é licenciada em História, em Letras e em Pedagogia. Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de ensino de Hulha Negra e de Bagé (RS).

E-mail: simonegomesdefaria@gmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9140201249652993>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3001-8052>