



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Alves Paraíso, Marlucy

O autogerenciamento de docentes em sua formação e em seu trabalho

Educação e Pesquisa, vol. 31, núm. 2, maio-agosto, 2005, pp. 173-188

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29831202>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O autogerenciamento de docentes em sua formação e em seu trabalho

Marlucy Alves Paraíso

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Este artigo trabalha com a perspectiva da governamentalidade de Michel Foucault e utiliza o seu conceito de governo com o intuito de discutir as autoridades convocadas e autorizadas em uma parte do discurso da mídia educativa brasileira sobre educação escolar, divulgada entre os anos de 1999 e 2001. O discurso investigado é significado como integrando um conjunto de mecanismos de governo em relação à conduta dos indivíduos na sociedade contemporânea. A análise focaliza as estratégias e técnicas utilizadas nesse discurso para ensinar aos professores a se auto-regularem e agirem para o bem da educação e do desenvolvimento do Brasil. Demonstra que a educação escolar é apreendida no discurso investigado como um problema social e traduzida como um objeto passível de intervenção e regulação. Essa intervenção deve ser feita por todos, mas alguns experts são convocados para ensinar-nos como devemos nos conduzir e como devemos intervir na educação. O argumento desenvolvido é o de que a mídia educativa – por meio de operações tecnológicas diferenciadas, do uso de especialistas e da produção de novas autoridades em educação – apresenta-se como uma autoridade em educação, colocando em funcionamento mecanismos heterogêneos para ensinar aos professores procedimentos que devem aplicar sobre si mesmos de modo a governar sua própria conduta e auxiliar no processo de governo dos outros.

Palavras-chave

Formação docente – Autoridades em educação – Mídia educativa – Governo.

Correspondência:
Marlucy Alves Paraíso
Rua Desemb. Alarico Barroso, 36
apto. 202
31310-380 - Belo Horizonte - MG
e-mail: mparaíso@fae.ufmg.br

The self-management of teachers in their training and in their work

Marlucy Alves Paraíso
Universidade Federal de Minas Gerais

Abstract

The present article works in the perspective of Michel Foucault's governmentality, and makes use of his concept of govern with the purpose of discussing the authorities summoned and authorized in part of the discourse of the Brazilian educational media on school education circulated between 1999 and 2001. The discourse investigated is signified as integrating a set of govern mechanisms associated to the conduct of individuals in contemporary society. The analysis focuses on the strategies and techniques used in this discourse to instruct teachers on how to self-regulate and act for the good of education and of the development of Brazil. It demonstrates that school education is apprehended in the discourse investigated as a social problem, and translated as an object susceptible to intervention and regulation. Such intervention must be made by all, but some experts are called upon to teach us how we should behave and how to intervene in education. The argument developed here is that the educative media – through various technological operations, the use of specialists, and the production of new authorities in education – presents itself as an authority in education, putting to work heterogeneous mechanisms to instruct teachers on procedures they should apply to themselves so as to govern their own conduct, and to help in the govern process of others.

Keywords

Teacher education – Authorities in education – Educative media – Govern.

Contact:
Marlucy Alves Paraíso
Rua Desemb. Alarico Barroso, 36
apto. 202
31310-380 – Belo Horizonte – MG
e-mail: mparaíso@fae.ufmg.br

Atualmente, é quase lugar comum apresentar a educação escolar como um problema de determinadas áreas, tais como a psicologia, a economia e a administração. Na psicologia, os problemas dizem respeito à cognição, à auto-estima como pré-requisito para a aprendizagem, à necessidade de motivação para aprender etc. (Popkewitz, 2001)¹. Na economia, as dificuldades referem-se ao financiamento da educação, aos resultados educacionais como obstáculo ao crescimento do mercado, aos desperdícios de recursos na educação etc. Finalmente, na administração, propaga-se a importância do papel regulador do Estado, a necessária administração racional dos recursos da educação, da adequada gestão dos sistemas de ensino e das escolas – de preferência com qualidade total.

Ao ser divulgada como um problema, a educação escolar precisa, ao mesmo tempo, de soluções muitas vezes dadas por profissionais dessas áreas. Algumas delas são insistentemente mostradas à população: 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, nos institutos de pesquisa, nas universidades, na mídia etc.

Essas instituições, por meio de um processo de inclusão/exclusão, autorizam certos grupos de especialistas a falarem sobre os problemas e as soluções para a educação e desautorizam outros. Concedem o poder de dizer a verdade a alguns e silenciam ou desestimulam outros. Controlam o que deve ser dito e quem deve falar sobre os significados da educação e do social, parecendo-nos que existe um consenso em torno desses significados e de quem deve divulgá-los.

Entretanto, cabe lembrar que, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 1996, p.10). Em sua aula inaugural no Collège de France, Foucault, fazendo uma ligação entre seus trabalhos já realizados e discutindo os vínculos entre discurso e poder, mostrou a relação entre as práticas discursivas e os poderes que as permeiam. Percorreu os diversos procedimentos que cerceiam e controlam os discursos na sociedade e mostrou que nem todos podem dizer tudo todo o tempo. Diz ele:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 1996, p. 9).

Em síntese, o discurso é controlado e apenas alguns são autorizados a dizer as verdades sobre um determinado tema.

O conceito de *governo* de Foucault propicia uma forma potencialmente proveitosa de análise dessas ambições e preocupações inconstantes de todas essas *autoridades* sociais que procuram administrar a vida dos indivíduos. Com base em sua noção de *governo* – que diz respeito aos modos de os indivíduos conhecerem e conduzirem a si mesmos e aos outros, envolvendo alguma forma de controle e direcionamento (Foucault, 1991, 1993 e 1997b) –, dirigimos nossa atenção para os diversos mecanismos por meio dos quais as ações e julgamentos das pessoas e organizações têm sido ligados aos objetivos políticos.

Trabalhando com a perspectiva da *governamentalidade*², portanto, é possível mostrar o

1. O autor mostra, de forma exemplar, como as categorias psicológicas tornaram-se predominantes na forma de se falar em educação hoje no mundo.

funcionamento de uma mentalidade para governar indivíduos. A *governamentalidade* é entendida como

a emergência de racionalidades políticas ou mentalidades de *governo*, na qual o *governo* se torna uma questão de gerenciamento calculado das questões de cada um e de todos a fim de se alcançar certos objetivos desejáveis. (Rose, 2001a, p. 41).

Nessa perspectiva, o *governo* de indivíduos e populações, como mostram Miller e Rose, precisa de especialistas ou *experts* em conduta da conduta, que formam a *expertise*. A *expertise*, portanto, é a

autoridade social atribuída a determinados agentes e formas de julgamento com base no fato de alegarem terem o conhecimento de verdades especializadas e poderes extraordinários. (1993, p. 76).

Nesse sentido, com base na noção de *governo* de Foucault e em toda a produção da chamada escola da *governamentalidade*, é possível dizer que alguns especialistas (dos mais diferentes campos) são divulgados como *autoridades* para que possam auxiliar no processo de auto-regulação dos indivíduos e na administração do social e do político. No discurso da mídia educativa³ brasileira, por exemplo, em seus diferentes programas e peças publicitárias, a educação escolar é apreendida como um problema social e traduzida como um objeto passível de intervenção e regulação. A intervenção na educação deve ser feita por todos, mas alguns *experts* são convocados para nos ensinar como devemos nos conduzir e como devemos intervir na educação brasileira. São autorizados a dizer-nos como devemos ser, fazer e proceder. É possível mesmo dizer que a regulação e a administração da educação (e dos sujeitos da educação) chegam a depender desses especialistas que ensinam a auto-regulação dos sujeitos, “recurso vital e importante para o *governo*

da população e da vida econômica” (Miller e Rose, 1993, p. 76).

Neste trabalho estudo as *autoridades* instituídas e/ou convocadas no discurso da mídia educativa brasileira para falar sobre a educação escolar. Analiso também as estratégias e técnicas utilizadas nesse discurso para ensinar aos sujeitos pedagógicos (especialmente aos professores) a se auto-regularem e agir para o bem da educação e do Brasil.

A investigação que subsidia este artigo analisou uma parte dos discursos sobre a educação escolar divulgados pela mídia educativa brasileira nos anos de 1999, 2000 e 2001. Utilizou como material para investigação cinco programas do Canal Futura⁴ – *Nota 10, Ação, Jornal Futura, Acelera Brasil* e *Amigos da escola: focos de atuação* –, a revista *TV Escola* – publicada e distribuída para as escolas públicas brasileiras pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação – e campanhas publicitárias que falam sobre a educação escolar divulgadas no Canal Futura. A pesquisa foi feita com base nos estudos de Michel Foucault, e problematizou o tipo de escola, de currículo e de professor(a) produzido, reforçado e veiculado nesses materiais. A investigação, portanto, teve como tema as relações entre poder, saber e subjetividade em uma parte dos discursos da mídia educativa brasileira sobre a educação escolar, e analisou as práticas de produção e as tecnologias de subjetivação do discurso inves-

2. Diversos trabalhos baseiam-se na noção de governo de Michel Foucault para discutir as tecnologias, práticas e estratégias para a *conduta da conduta*. Tais produções se espalham nos anos de 1990, especialmente por meio das produções de autores como: Burchell, Gordon e Miller (1991), Rose (1996a, 1996b e 1997), Hindess (1997), Cruikshank (1999), Dean (1999), entre outros. Esses autores, que estudam as estratégias de governo nas sociedades liberais avançadas, constituem o que se convencionou chamar de “escola da *governamentalidade*”.

3. A “palavra mídia passou, nos últimos anos, a ser usada em lugar de meios de comunicação ou em lugar da simples citação do meio considerado” (Fischer, 1996, p. 29). Já o termo *mídia educativa* é utilizado para se referir aos meios destinados *explicitamente* a educar, a ensinar e a formar pessoas à distância.

4. Canal televisivo que se autodenomina “canal do conhecimento”, criado, em setembro de 1997, pelo setor privado de telecomunicações, liderado pela Rede Globo de Televisão e que envolve “a parceria” de quinze grupos empresariais brasileiros e estrangeiros.

tigado. Com base nos trabalhos de Michel Foucault, então, os discursos da mídia educativa brasileira investigados são significados como parte de um conjunto de mecanismos de *governo* da conduta dos indivíduos na sociedade contemporânea.

Neste artigo discuto os procedimentos utilizados no discurso investigado para capacitar os docentes a fazer a sua auto-regulação e para habilitá-los a autogerenciar sua própria formação. Argumento que, sem prescindir de conhecidos especialistas do campo educacional, autorizados pela mídia educativa a falar verdades sobre a educação brasileira, nesse discurso, há uma multiplicação das *autoridades* em educação. Utilizando estratégias comuns no meio televisivo (Sarlo, 1997)⁵, algumas *autoridades* utilizam o apelo emotivo para interpelar a população brasileira, muitas vezes reduzindo o espaço do político e do social às práticas consideradas adequadas ao “desenvolvimento do Brasil”: responsabilidade social, autoformação, auto-avaliação, agilidade etc.

A quem se concede ou quem reivindica a capacidade de falar sobre a escola, o professor e o seu trabalho na mídia educativa? Quais são as vozes aí autorizadas? Por meio de quais aparatos as *autoridades* são autorizadas? Discutir essa questão, colocando foco na “heterogeneidade das autoridades”, como sugere Rose (2001a), significa analisar a localização institucional daqueles que têm voz no discurso; diferenciar tipos de julgamento que adquirem autoridade e explorar as formas pelas quais a *autoridade* tem sido autorizada; isto é, analisar as relações entre as capacidades das *autoridades* e os regimes de verdade (Rose, 2001a, p. 38-39).

Os estudos de governo e as estratégias para a conduta da conduta

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 comple-

ta de poder: o controle da conduta (Foucault, 1991; 1993; 1997a; 1997b). A noção de *governo* abrange “todos aqueles programas e estratégias mais ou menos racionalizados para a conduta da conduta” (Rose, 1997, p. 30). Trata-se, como sintetiza Rose (2001a), de “uma questão de gerenciamento calculado das questões de cada um e de todos a fim de se alcançar certos objetivos desejáveis” (p. 41).

Trabalhando nessa perspectiva, o analista “desloca o foco de poder: do Estado para as inúmeras e polimorfos estratégias de controle da conduta espalhados nos interstícios do social” (Silva, 1998, p. 8). Ao propor a análise política chamada “microfísica do poder” (Foucault, 1999; 2000), Foucault expôs a aplicação de “técnicas disciplinares” ou “técnicas de dominação” sobre o indivíduo. Explorou as “técnicas de poder” ou de “poder-saber” que eram exercidas sobre o indivíduo situado em diferentes instituições (tais como a prisão, o hospital, a fábrica e a escola) para observar, examinar, avaliar, controlar e moldar seu comportamento. Tal atenção às especificidades das relações de poder despertou, é certo, grande interesse, mas também muitas críticas (Gordon, 1991)⁶.

As respostas dadas por Foucault a algumas dessas críticas, conforme argumenta Gordon (1991), “podem ser consideradas como a origem de algumas das principais direções tomadas em sua obra posterior” (p. 4). Suas palestras sobre *governamentalidade* são dadas nesse contexto de resposta às objeções feitas, especialmente pelos

5. O autor chama a atenção para a existência de estratégias de linguagem próprias da TV, a que nomeia “televisibilidade”, tais como: o uso da música para despertar emoções, o uso de depoimentos de especialistas dos mais variados campos para legitimar aquilo que querem divulgar, os efeitos das imagens, do *close*, do *zoom* e de um figurino para reforçar o que é dito, para produzir os efeitos de verdade do discurso.

6. Esse autor sintetiza algumas dessas críticas. Escreveu ele: “uma objeção frequentemente levantada pela esquerda marxista era de que essa nova atenção às especificidades das relações de poder e a textura detalhada das práticas e técnicas específicas fracassava em esclarecer as questões globais da política, a saber, as relações entre estado e sociedade. Outra objeção era a de que a representação da sociedade por Foucault como uma rede de relações onipresentes de poder subjugante parecia impedir a possibilidade de liberdade individual significativa. Uma terceira era a de que a explicação marcadamente árida de Foucault dos efeitos do reformismo penal humanitário correspondia a uma filosofia política global do niilismo e desesperança” (p. 4).

marxistas, ao estilo de análise que efetuara. A *governamentalidade* é, então, usada por Foucault (2000a) para referir-se a racionalidades específicas para governar; à mentalidade de *governo*. Trata-se de um 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” (Foucault, 2000b, p. 292). *Governamentalidade* refere-se, portanto, às formas como conduzimos os outros e somos conduzidos; às formas como governamos e somos governados; refere-se à relação entre o *governo* de Estado, dos outros e de si mesmo.

Essa perspectiva chama a atenção para as formas pelas quais as estratégias para a “conduta da conduta” operam freqüentemente sobre a própria pessoa; ou para “as formas pelas quais os indivíduos vivenciam, compreendem, julgam e conduzem a si mesmos” (Rose, 1996a, p. 29). Todavia, conforme explica Gordon (1991), Foucault entendia o *governo* tanto em seu sentido amplo quanto em seu sentido restrito, já que o *governo* como uma atividade poderia dizer respeito: “à relação da pessoa consigo mesma e com as outras pessoas” (envolvendo alguma forma de controle e direcionamento), “às relações dentro das instituições sociais e comunidades” e também “às relações referentes à soberania política” (Gordon, 1991, p. 3).

Ao trabalhar nessa perspectiva, Foucault (1997b) argumentou que o mesmo tipo de análise usado para estudar as técnicas de poder direcionadas a indivíduos particulares dentro de determinadas instituições também poderia ser utilizado para entender as práticas e técnicas de poder direcionadas para “governar populações de sujeitos no nível de uma soberania política em toda a sociedade” (Gordon, 1991, p. 4). Isso porque o Estado não é visto como a origem do *governo*, mas como constituinte e constituidor de um campo de cálculos e de intervenções (Foucault, 2000a). O que

ocorreu, para Foucault, foi uma estatização contínua das relações de poder existentes em todo o social. Essas relações foram progressivamente *governamentalizadas*, ou seja, “elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sobre a caução das instituições do Estado” (Foucault, 2000a, p. 279). Nesse sentido, a noção de *governo* do Estado aponta para a estatização das estratégias de *governo* dos outros; aponta para a diversidade de forças envolvidas na regulação da vida dos indivíduos, objetivando fins diversos.

O “*governo* da população”, na perspectiva da *governamentalidade*, passa a ser, então, “o cálculo das habilidades dos indivíduos, a docilidade do corpo pela norma e pela disciplina, a maximização da utilidade dos indivíduos visando à prosperidade do Estado” (Garcia, 2000, p. 49). O *governo*, entendido originalmente como a adequada administração das coisas da casa, da família e de seus bens, passa a ser problematizado em termos de como exercer, no âmbito do Estado, uma ação tão vigilante e interessada sobre seus recursos, como a que é exercida por um pai de família (Foucault, 2000a).

Contudo, na contemporaneidade, há um aumento e um aperfeiçoamento dos procedimentos de poder voltados para o *governo* da população, isto é, *governo* de cada um e de todos ao mesmo tempo (Foucault 1997a e 1997b). Não é mais apenas no interior de presídios, hospícios, hospitais, fábricas e escolas que se exercem técnicas de poder e procedimentos de saber para o *governo* dos indivíduos, para a vigilância mútua e para a autovigilância da conduta cotidiana. O *governo* da população é exercido nas mais variadas instituições de lazer infantil e juvenil, passando pelas mais diferentes associações até as diferentes empresas de comunicação.

Para Foucault (2000a e 1997b) *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, for-

mar determinadas mentalidades. Para atingir esses fins são concebidos instrumentos (como diferentes campanhas, por exemplo) por meio dos quais se age diretamente 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, a produtividade e o autogoverno dos indivíduos” (Foucault, 2000a, p. 289).

É muito importante no processo de *governo* de indivíduos e da população a participação de diferentes tipos de *autoridade* (Rose, 1996b). Governar é, por um lado, ser capaz de compreender, apreender e traduzir uma realidade; por outro lado, é também intervir nela (Miller e Rose, 1993). Intervenções são planejadas para governar os outros e auxiliar a todos no *governo* de si mesmos. Para isso é importante a participação de *autoridades em conduta da conduta*, capazes de convocar, responsabilizar e convencer os governados. Tais *autoridades*, portanto, fazem diversas tentativas de ação sobre as ações dos outros, em nome de objetivos ligados à prosperidade nacional, produtividade, desenvolvimento, felicidade, auto-realização, entre outros.

Os estudos sobre *governo* destacam a “importância que têm os conhecimentos ao traduzirem os aspectos da existência como concebíveis, calculáveis e receptivos a iniciativas deliberadas de planejamento” (Miller e Rose, 1993, p. 77). Chamam a atenção para a existência de “um trabalho intelectual completo que envolve não apenas a invenção de novas formas de pensamento” como também “a ação de autoridades em conduta da conduta”, sendo baseado principalmente na *expertise*: “autoridade que nasce de uma reivindicação de conhecimento, neutralidade e eficácia” (Rose, 1996b, p. 38).

Nesse sentido, no discurso da mídia educativa investigado, muitas *autoridades* assumem um lugar de conhecimento e de capacidade para resolver os problemas educacionais. Algumas *autoridades* já conhecidas – *velhas autoridades* – são resgatadas porque podem auxiliar a fixar papéis, a convocar indivíduos e

lhes definir responsabilidades frente à uma determinada ação. Isso ocorre devido ao poder que tem sido atribuído aos discursos vinculados a noções particulares de ciência, com o decorrente *status* científico e intelectual concedido àqueles encarregados de pronunciá-los.

Outras *autoridades* nem precisam assumir esse lugar de detentores do conhecimento. Elas tornam-se *autoridades* no discurso da mídia educativa analisado pela habilidade que demonstram ter em interpelar os telespectadores, tornando-os aptos a agirem de determinados modos. Trata-se das *novas autoridades* instituídas no discurso analisado. Nesse caso, para autorizá-las, alteram-se, inclusive, alguns atributos daqueles que devem prescrever o conjunto de condutas oportunas no campo da educação. Desse modo, nesse discurso, encontramos a ação de *autoridades* heterogêneas, que usam diferentes estratégias para ensinar aos docentes brasileiros modos considerados adequados de conduzir a si mesmo e ao seu trabalho, em nome da transformação da educação e do desenvolvimento do Brasil.

Constituindo a si mesma como uma autoridade

Professor que usa a TV Escola não pára mais. As aulas ficam ricas, interessantes, e a garotada presta a maior atenção. [...] A TV Escola também contribui para a atualização e o aperfeiçoamento do professor. Com o apoio da TV Escola, as aulas viram verdadeiras campeãs de audiência. Vamos nessa, professor! (Revista *TV Escola*, 2000)

Mesmo reconhecendo que “a escola é imprescindível para a formação de professores”, que “o estudo é uma prática insubstituível para que os professores tenham uma ação bem-sucedida”, que a prática docente é “surpreendente” (Revista *TV Escola*, 2000), “cheia de possibilidades” (Revista *TV Escola*, 1999) e que “quem” de fato “decide como deve ensinar é o professor”⁷, a mídia educativa enuncia uma resposta afirmativa em relação ao auxílio que pode dar aos docen-

tes: Sim! “Podemos ajudar os professores a praticar um ensino de boa qualidade”⁸; podemos “apontar caminhos para o professor não se sentir sozinho na execução da sua prática”⁹; “trazemos ao professor sugestões para ele desenvolver diferentes temas curriculares”¹⁰; “indicamos atividades que podem ser desenvolvidas para tornar o ensino mais dinâmico”¹¹; “selecionamos programas da grade de programação da TV Escola” e apresentamos “dicas para o desenvolvimento de temas curriculares com o uso dos programas”¹².

A mídia justifica essa posição por considerar que a televisão e outros meios (revistas e computador) são instrumentos de “valorização humana”. Permitem “trabalhar novos conhecimentos em sala de aula”, “romper o isolamento, principalmente daqueles que se encontram nas regiões mais carentes” (Revista *TV Escola*, 1999) e promover “o desenvolvimento de novas práticas”¹³. Na mídia educativa encontra-se, de diferentes modos, a sugestão de que professores e outros sujeitos pedagógicos podem ser por ela educados, especialmente pela TV e por seus especialistas.

Muitas sugestões são apresentadas aos professores, ora por meio de relatos de experiências de docentes que têm “uma receita de sucesso”¹⁴, ora por meio de “dicas”¹⁵, isto é, sugestões minuciosas dadas ao docente para a condução do seu trabalho. Em outros momentos ainda, as sugestões são apresentadas por especialistas. Entrevistados pela revista ou solicitados pelos programas do Canal Futura, avaliam a educação, opinam sobre o que deve ser feito para melhorá-la e indicam exercícios que os docentes devem efetuar, de forma a praticar a docência de modo adequado.

Assim, apresentando sugestões minuciosas e mostrando-se como espaço de apoio e de formação para os professores, a mídia educativa constitui a si mesma como uma *autoridade* no terreno da educação escolar. Ela apresenta-se como uma *autoridade* porque: reúne profissionais competentes, apresenta sugestões para a melhoria da prática pedagógica e investe no estudo e no conhecimento dos professores.

Aciona, para isso, vários meios técnicos, tais como: imagens de diferentes tipos, fotografias, sonorizações, teorias pedagógicas, psicológicas, administrativas e econômicas, índices estatísticos, projetos e aspirações de realização e satisfação de professores. Além disso, celebra uma contínua insatisfação com a conduta de crianças e jovens brasileiros, e faz interrogações sobre a eficiência da escola, considerada como incapaz de atingir os efeitos desejados para o desenvolvimento do país. Assim, fazendo um diagnóstico recorrente dos problemas educacionais, acoplado a uma recorrente demanda para a mudança, a mídia educativa apresenta-se como *autoridade de governo*.

Contudo, para conseguir o efeito desejado, para instituir a si mesma como uma *autoridade* em educação, a mídia educativa conta com o aval de especialistas, com o apelo dos astros da TV, com sugestões de empresários que fazem algum tipo de investimento na escola e com a participação de professores considerados bem-sucedidos. Esses são transformados em *autoridades* pela própria mídia educativa para explicar, aconselhar e orientar outros docentes em seu trabalho.

A autoridade de professores esclarecidos e bem-sucedidos

Hoje todos os meus colegas me consultam quando vão realizar uma atividade diferente na escola (Depoimento de uma professora

7. Programa *Nota 10*. Episódio sobre o tema Formação de Educadores que foi ao ar em junho de 2000.

8. Introdução de vários episódios do *Nota 10*.

9. Propaganda do *Nota 10* nos intervalos da programação do Canal Futura.

10. Programa *Nota 10* no episódio “Projetos de Trabalho”, que foi ao ar em março de 2000.

11. Vinheta do Canal Futura para apresentar o *Nota 10*.

12. Todos os números da revista *TV Escola* a partir de 2000.

13. Programa *Nota 10* do Futura, episódios que foram ao ar em maio de 2000.

14. Título de uma reportagem narrada pela revista *TV Escola*, n. 19, maio-jun. 2000, pp. 22-25.

15. A revista *TV Escola* contém uma seção intitulada “Destaques da Programação” que divulga os diferentes programas do Canal TV Escola. Nessa seção, após a apresentação de cada programa vem, sob o título “Dicas”, sugestões minuciosas para o professor trabalhar diferentes temas curriculares em sua prática.

divulgado na Revista *TV Escola*, n. 15, maio-jun. 1999, p. 3).

A mídia educativa dá voz a alguns docentes de diferentes regiões brasileiras para falar sobre a escola, sobre sua formação e seu trabalho. Esses professores falam sobre o papel da escola em um país como o Brasil, sobre como estudam, preparam suas aulas e contornam os problemas encontrados no exercício da profissão. Falam também sobre como tornar o currículo mais interessante e relacionado com a vida dos alunos, como trabalhar alguns conteúdos, como conseguir a participação da comunidade etc. Os professores apresentados como bem-sucedidos são autorizados a mostrar as estratégias utilizadas para tornar suas aulas mais atraentes ou “verdadeiras campeãs de audiência”. São solicitados a expor as experiências que desenvolvem com seus alunos e a ensinar como podem ser realizadas “receitas de sucesso”. São instigados a falar acerca dos problemas da educação escolar brasileira, da importância da atuação voluntária e da existência de parcerias com outros agentes sociais no âmbito da ação pedagógica. Além disso, são instigados a discorrer sobre como se dedicam à profissão, sobre o amor que sentem por seus alunos, revelando toda a dedicação a eles dispensada.

Contudo, os professores autorizados a dizer como deve ser a prática docente, a relação com a comunidade e com os alunos, o planejamento e a condução do seu trabalho são aqueles que conseguem desenvolver as práticas demandadas pela própria mídia educativa. Aqueles que estudaram, esclareceram-se e adquiriram habilidades consideradas importantes, consoante esta mídia, no que se refere à prática docente (dedicação, empreendimento, coragem e perseverança) são por ela considerados *autoridades* no que diz respeito ao *governo de indivíduos*. Isso ocorre porque, possuindo os saberes demandados, podem aconselhar e orientar outros docentes a responsabilizarem-se pelo seu estudo, sua formação e seu trabalho.

Nesse sentido, alguns professores tornam-se figuras-chave para atingir objetivos importantes no processo de *governo* dos docentes: ensiná-los a se autogerenciarem, se auto-avaliarem e se autogovernarem. Trata-se de uma estratégia eficiente para mostrar a outros professores como é possível fazer aquilo que está sendo demandado: “transformar a educação brasileira”. Nesse processo, ao mesmo tempo em que alguns professores são transformados em *autoridades* do *governo* dos outros, a mídia coloca em ação tecnologias importantes para que os próprios professores administrem a sua formação e gerenciem o seu trabalho.

Em síntese, no discurso da mídia educativa, alguns docentes são transformados em *autoridades* para o *governo* de si e dos outros. São utilizadas para isso diferentes estratégias tais como: fazer o professor falar, atribuir à invenção de um determinado professor ou escola o currículo divulgado, mostrar os efeitos positivos nas práticas docentes daqueles que já alteraram suas práticas. Além disso, são divulgadas imagens e fotografias dos professores que se auto-avaliaram, fizeram determinados exercícios sobre si mesmos e agora praticam o ensino considerado bem-sucedido. Muitas vezes são esses docentes-modelo que ensinam aos demais professores os saberes considerados necessários para a prática docente bem-sucedida e para a mudança na educação brasileira.

A autoridade do especialista

Professores universitários de diferentes áreas do conhecimento tais como: sociólogos, pedagogos, psicólogos, economistas, jornalistas, técnicos do MEC, especialistas em novas tecnologias, entre outros sujeitos, nomeiam os docentes, sua formação e seu trabalho. Ao nomeá-los, eles também constroem esses professores. Afinal, o discurso, na perspectiva de Foucault (1995a), não apenas nomeia a realidade; ele a produz. Os especialistas, além de nomear os professores e de atribuir-lhes determinadas características e demandas, também avaliam os problemas

sociais do Brasil, a escola, o currículo, a formação e a prática docente. Os docentes recebem análises sob diferentes aspectos: social, cognitivo, profissional e emotivo. Sua formação é comentada e julgada. Seu trabalho é discutido e avaliado, podendo até mesmo ganhar Nota 10 e ser divulgado no Programa *Nota 10* do Canal Futura. Muitas regras para a conduta desses profissionais são enunciadas. A tentativa é a de entender esses profissionais e explicar sua função. Os “problemas” relativos ao seu trabalho e à sua formação são comentados, assim como as soluções para os problemas identificados em sua atuação.

Com uma *autoridade* que nasce de uma “reivindicação de conhecimento, neutralidade e eficácia” (Rose, 1996b, p. 38), os especialistas com voz no discurso da mídia educativa proporcionam uma série de soluções para as dúvidas dos professores e para o bom funcionamento da escola. Os governados são regulados por meio de uma “ação à distância” de especialistas que, “possuindo conhecimentos” sobre as diferentes facetas desse profissional, enquadram os docentes em um rol classificatório de saberes e posturas que precisam adquirir para uma atuação competente.

Entretanto, os conhecimentos e as verdades produzidas nos diferentes campos do saber, e que seus especialistas com voz no discurso investigado demonstram dominar, só têm efeitos de poder para governar porque a sua prática é conformada a toda uma gramática de *governo*, a todo um modo de ser, conhecer e fazer que materializa uma certa *governamentalidade* dos indivíduos. Assim, especialistas como Guiomar Namó de Mello, Maria Helena Guimarães, Cláudio de Moura e Castro, José Armando Valente, José Manuel Moran, Ruy Berger, o Ministro da Educação Paulo Renato Souza, Marta Gil, Madalena Freire e muitos outros *experts*, de fato, exercem a *autoridade de governo*. Mas eles só exercem tal autoridade e os seus ditos só têm efeitos de verdade porque os seus conselhos e o seu aval a determinados saberes e posturas são estruturados por uma busca da

sobre as forças, atividades e relações dos indivíduos que constituem uma população. (Rose, 1998, p. 35)

O trabalho dessas *autoridades* é fazer com que os professores sintam-se aliados do sucesso dos programas, e não obstáculos a serem controlados. Para isso, os especialistas da mídia educativa utilizam uma multiplicidade de técnicas auto-reguladoras que não procuram meramente instrumentalizar os professores para o trabalho docente, mas influenciar o próprio eu de cada um deles. (Rose, 2001b).

Nesse processo, os especialistas atrelam a conquista das metas propostas à auto-realização e auto-satisfação dos próprios docentes. Assim, fazem acreditar que se tornar um melhor professor é tornar-se também uma pessoa melhor. Aprender e utilizar os saberes considerados importantes para o trabalho docente é exercitar técnicas importantes para a sua própria auto-realização, já que proporcionará a sua realização profissional e pessoal, isto é, como trabalhador e indivíduo. Desse modo, saberes como a formação do olhar, a curiosidade, a criatividade, a coragem, a perseverança e a solidariedade – são ensinados para que os próprios professores sejam capazes de “gerenciar a sua formação”, obtendo sucesso profissional e realizando-se como indivíduos.

Um dos modos de ensinar, insistentemente sugerido, aquilo que denominam “uso de tecnologias no ensino”, serve em vários momentos para os especialistas – que atribuem a si mesmos uma capacidade de julgamento prático e o conhecimento positivo sobre diferentes temáticas (Rose, 2001a) – explicarem a importância de o docente gerenciar sua formação, tornando-se um indivíduo e um profissional melhor. Assim, os especialistas, ao mesmo tempo em que ensinam como deve se dar o uso das chamadas tecnologias pelo professor, enfatizam que “tecnologia é ferramenta”¹⁶, “é ciência aplicada na busca de soluções para

realização de fins sociais e políticos por meio da ação de uma maneira calculada

16. Cláudio de Moura e Castro em entrevista publicada na revista *TV Escola*, n. 21, out.-nov. 2000, p. 34.

problemas e necessidades humanas”¹⁷. Ensinam que o impacto do seu uso na escola “não depende da tecnologia, mas do que é feito com ela”¹⁸. O empenho e a dedicação constantes dos professores são imprescindíveis para o bom uso de tais tecnologias no ensino.

Com essas estratégias, o docente é governado por meio de sua própria liberdade. Embora o especialista ali esteja instruindo como pode ser feito, ele deixa parecer que a escolha do docente é fundamental. É nesse jogo discursivo e nos efeitos de verdade que produz que a mídia educativa, com a participação de determinados especialistas, ensina práticas para a docência e para a própria vida dos professores. Ensina que não basta usar os materiais oferecidos e as sugestões dadas pelos textos midiáticos. É preciso que o professor se auto-administre, gerencie a sua própria formação e consiga conquistar sua auto-realização pessoal e profissional.

A instituição de novas autoridades

Se as *velhas autoridades* (especialistas com diferentes formações trabalhando para o MEC ou para a mídia educativa privada) são utilizadas no discurso investigado para a formação e a capacitação ética e profissional dos professores, é certo que *novas autoridades* em conduta da conduta podem ser identificadas no discurso analisado. Algumas parecem ter nascido no próprio processo de produção do discurso midiático, em seus projetos e programas destinados à educação escolar. Outras parecem ter sido transformadas ao longo do processo, pela necessidade de essas *autoridades* interpellarem determinados públicos, quando são implementados programas na área da educação.

É certo que os discursos vinculados a noções particulares de ciência têm sido mais aceitos que outros tipos de discursos. É certo também que um *status* profissional, científico e intelectual tem sido concedido àqueles que estão encarregados de dizer o que conta como

verdade. Entretanto, o discurso da mídia educativa, embora tendo que funcionar no contexto dessa política geral de verdade sobre a educação, vem construindo suas próprias *autoridades* para dela falar. *Autoridades* importantes para o processo de interpelação e *governo* dos sujeitos que o próprio discurso produz: o sujeito amigo da escola, o sujeito voluntário e o sujeito da ação¹⁹.

Se por meio de professores e diferentes profissionais (transformados em voluntários) a televisão divulga seus programas para a escola, ela autoriza um novo tipo de especialista para falar sobre a educação e sua importância para o Brasil. A empresária Viviane Senna, por exemplo, é uma figura de destaque no discurso analisado. A empresária é divulgada como “equilibrada e solidária”; uma mulher que “conhece os problemas da educação no Brasil e sabe como resolvê-los”. Ela tem o propósito de instituir “a pedagogia do sucesso: educação com a aprendizagem acelerada” e é apresentada como uma pessoa a ser imitada, ouvida e seguida²⁰.

A empresária fala dos problemas educacionais e apresenta soluções com muita segurança, com uma autoridade que lhe é conferida quando a televisão a apresenta como “uma das mulheres no Brasil que mais tem se envolvido na luta para melhorar a educação brasileira”²¹; como “uma empresária competente que conhe-

17. José Manuel Moran em entrevista publicada na revista *TV Escola*, n. 21, out.-nov. 2000, p. 34.

18. José Armando Valente em entrevista publicada na revista *TV Escola*, n. 21, out.-nov. 2000, p. 34.

19. Uma multiplicidade de campanhas publicitárias tem convidado a população a tornar-se um voluntário da educação, doando seu tempo e seu trabalho por uma causa que deve ser de todos os brasileiros. As peças publicitárias vinculadas ao Projeto da Rede Globo de Televisão e do Canal Futura intitulado “Amigos da Escola” divulgados em diferentes meios desde 1999, são exemplares da produção desses sujeitos demandados: voluntário, amigo da escola e da ação.

20. A empresária é divulgada dessa forma nos episódios do programa que apresenta no Futura (*Acelera Brasil*), no *Jornal Futura* e até mesmo no Programa *Video-Show* da Rede Globo, que divulgava a entrevista feita com a empresária pelo apresentador Serginho Groinsman na sua estréia como apresentador do Programa *Ação*.

21. Pronunciado por locutores em *off*em episódio do Programa *Ação* do Futura que foi ao ar em julho de 2000.

ce os problemas educacionais do país”, que “assume a sua responsabilidade social”. É apresentada também como uma brasileira “solidária, humana e competente”, que “sabe como resolver problemas educacionais, administrando bem os poucos recursos disponíveis”²². Esse é um momento em que a educação escolar é tratada com conhecimentos referentes à administração e à economia. E isso é defendido com argumentos econômicos, com índices e números que “evidenciam” que “os problemas da educação brasileira” são oriundos também da “falta de boa administração dos recursos disponíveis”²³.

Ao mesmo tempo, o Canal Futura, em nome de seus parceiros, mostra que diferentes empresas têm assumido sua “responsabilidade social”, investindo em projetos educacionais que são “um sucesso”. Nos diferentes comerciais das empresas parceiras, são explicados os motivos da necessidade de se investir na escola e a contribuição que estão dando para “construir uma educação de melhor qualidade e um país melhor para todos”. Em diferentes vinhetas, o Canal Futura explicita aos professores, em nome de todos os parceiros: “nós também acreditamos que a educação transforma a sociedade; por isso investimos no Futura, apostando em você”.

Contudo, cabe explicitar que se empresários são utilizados como *autoridades* para enumerar os problemas da escola, para aconselhar sobre onde e como devem ser feitos os investimentos nesse setor, as *novas autoridades* da mídia educativa não são constituídas apenas por eles. Aliás, vemos nesse discurso uma multiplicidade de *novas autoridades* instituídas nos programas televisivos sobre a educação escolar do Canal Futura. Vemos artistas variados, tais como: Regina Duarte, Tony Ramos, Sandy e Júnior, o Grupo “É o Tchan”, Camila Pitanga, Serginho Groisman e muitos outros, falando sobre a importância da educação, sobre a “grandeza do trabalho do professor” e sobre sua responsabilidade social.

Além desses artistas, quando o assunto

refere-se a mobilizar, criar coragem e agir na educação, os diferentes apresentadores dos programas analisados logo passam a palavra a quem, segundo eles, “entende do assunto”. Pessoas comuns, que dão seu testemunho sobre o que fazem pela escola na sua prática de voluntariado, são transformadas em astros da TV ou em *novas autoridades* no terreno da educação. Foi o que ocorreu, por exemplo, com Elói, garoto de dezoito anos, voluntário da educação. Quando houve a necessidade de se endereçar o discurso a outros jovens, Elói foi transformado em uma *autoridade*. Passou, então, a ser apresentado como um jovem responsável que sabe dizer com simplicidade como resolver os problemas educacionais brasileiros:

É só os jovens decidirem que querem ajudar. Com o seu protagonismo, com sua força, eles mudarão a educação deste país. (Revista *TV Escola*, 1999)

De simples voluntário, o garoto foi transformado em comentarista do *Jornal Futura* e em *mobilizador* que viaja pelo Brasil proferindo palestras e aconselhando outros jovens a agirem pela educação escolar. Ele comenta matérias do *Jornal Futura* e a jornalista apresentadora do programa diz que “ninguém melhor do que uma pessoa que realmente faz pela educação para ensinar como é possível fazer”²⁴.

Jornalistas, músicos, atrizes, atores e jogadores de futebol (os ex-jogadores de futebol Raí e Leonardo receberam, em 2001, o título de “Educadores do ano” e foram premiados pelo Canal Futura) são transformados em *novas autoridades* porque “conhecem os problemas educacionais do nosso tempo”, “assumiram sua responsabilidade social” e podem orientar aqueles que querem “arregaçar as mangas e agir” para transformar a educação e contribuir para o desenvol-

22. Pronunciado pelo locutor do *Jornal Futura* em episódio que foi ar em agosto de 2000.

23. Viviane Senna, no *Jornal Futura*, em junho de 2000.

24. Pronunciado pela jornalista Helena Lara Resende no *Jornal Futura*.

vimento do Brasil. Os diferentes artistas, ídolos e astros da mídia são instituídos como *autoridades* porque esse procedimento parece ser considerado eficiente para interpelar os sujeitos pedagógicos em termos afetivos, políticos e educacionais. Essas *novas autoridades* dão suas orientações especialmente quando o discurso é endereçado a toda a população, pelo carisma e empatia que têm com os telespectadores.

Vemos no discurso analisado, então, uma proliferação dessas *novas autoridades em conduta da conduta*; uma estratégia utilizada para corresponsabilizar a todos pela educação. Essas *novas autoridades* fazem com que seus ditos adquiram efeitos de verdade porque na educação escolar – tornada um problema social que precisa de intervenção e participação – entrecruzam-se diferentes campos de saber. O saber daqueles que têm carisma com o público, que podem interpelar para a ação na educação ocupa, assim, um lugar de verdade na ordem do discurso educacional midiático.

Desse modo, é possível constatar que os especialistas autorizados a falar na mídia educativa sobre a escola, a formação e o trabalho docente multiplicaram-se. A mídia educativa tem um papel fundamental na produção dessas *novas autoridades*. Ela vai, nesse processo, divulgando a si mesma como um importante espaço para ensinar e orientar, visto que, em vez de substituir a escola, propõe-se a ser sua parceira. Uma parceira que investe para constituir jovens, professores e outros indivíduos como sujeitos constantemente destinados a aprender, a exercitar-se e a conhecer o que lhes é destinado a saber.

Conclusão

Visando “à mudança da educação para o desenvolvimento do Brasil” e o “bem-estar privado dos indivíduos”, a educação escolar é configurada, no discurso da mídia educativa investigado, como território de organização de arranjos de *governo* dos indivíduos e da população, de formação para a vida e instrumentalização para o trabalho. 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 ser solucionados.

A mídia educativa procura (por meio de forças e grupos diversos e de formas heterogêneas) regular a vida e o trabalho dos professores, em busca da concretização de metas como a transformação da educação e o desenvolvimento econômico do país. Apresenta seus programas como sendo cursos de formação continuada e treinamento de professores, e produz a si mesma como uma *autoridade* no terreno da educação escolar que vai investir no treinamento de docentes para que melhorem sua prática e mudem a educação. Coloca em funcionamento procedimentos que autorizam uma *expertise* em educação, ao mesmo tempo em que dá voz a um novo tipo de *autoridade* para falar sobre a educação. Esta *nova autoridade* surgiu nesse próprio discurso quando se difundiu a necessidade de todos se tornarem responsáveis pela escola pública brasileira.

Essas *autoridades*, em seu conjunto, tornam-se imprescindíveis no processo de *autogoverno* dos docentes, de *governo* dos outros e de *governo* do Estado. Afinal, como sintetizou Foucault, o “verdadeiro, se for dito a tempo, a quem de direito e por aquele que é ao mesmo tempo seu detentor e seu responsável, cura” (Foucault, 1988, p. 66). Nesse sentido, as articulações discursivas analisadas indicam formas para que diferentes *autoridades* expliquem e narrem os docentes como sujeitos autogovernáveis. Nesses jogos de significação, as *autoridades em conduta da conduta* contribuem para constituir mentalidades de autogerenciamento de cada um e de muitos ao mesmo tempo (Rose, 1998).

Cabe registrar que no processo de *governo* do professor, cada um é tratado como sujeito ativo em vez de sujeito passivo do processo de *governo* (Dean, 1999). Como sujeito ativo, o docente não espera pelo Estado para resolver os problemas encontrados em seu trabalho. O professor, em vez disso, age sobre esses problemas responsabilizando-se pela

identificação de alternativas para a sua solução e por sua execução. O sujeito ativo exerce sobre si uma vigilância constante e evita de qualquer forma tornar-se um peso para os outros e para o Estado.

As *autoridades* com voz nesse discurso sobre a educação escolar contribuem, assim, para divulgar um projeto social centrado em valores econômicos, nos interesses de desenvolvimento do país e na administração de indivíduos que podem auxiliar no processo de *governo* da população. A educação nesse cenário é um instrumento de metas econômicas, empresariais, financeiras e de *governo* da população, que contam com a regulação do docente para verem suas metas atingidas. Como lembra Marshall (1994), “os indivíduos, nessa visão, tornam-se instrumentais aos fins do Estado” (p. 30).

O discurso analisado constitui-se, assim, em um “programa de governo” (Rose, 2001a) que tem o propósito de regular a vida de indivíduos na busca de determinadas metas, tais como a melhoria da educação e o desenvolvimento do país. Trata-se de um *programa de governo* que opera convocando os próprios professores para se autogovernarem e para conduzirem a si mesmos. A chave para o sucesso e a eficácia é buscada objetivando os docentes como aliados na tentativa de atingir os objetivos educacionais, econômicos e sociais declarados. Afinal, desse modo, os professores podem ser regulados “sem romperem sua autonomia formal” (Miller; Rose, 1993, p. 98).

Contudo, se esse é um investimento planejado para o *governo* do docente, é importante ter em conta que, como mostram diversos estudos (Burchell; Gordon; Miller, 1991; Miller; Rose, 1993; Rose, 1996a; 1996b; 1997; Cruikshank, 1999), nenhum *programa de governo* ocorre exatamente do modo como foi programado. Nem todas as metas definidas são de fato alcançadas. Assim, se por um lado, é preciso não ignorarmos o caráter programático da *governamentalidade*, por outro lado, esses mesmos estudos nos alertam sobre o fato de a realidade não ser tão facilmente programável como pode parecer.

Realmente, a *governamentalidade* é programática porque as *autoridades*, os planejadores e administradores fazem julgamentos, tiram conclusões e só então propõem *programas de governo*, comumente tentando encobrir os erros e as falhas de outros *programas*. Portanto, determinadas metas são sempre buscadas. E, certamente, essas novas tentativas serão mais uma vez avaliadas e julgadas pelos planejadores e administradores, ainda que dificilmente venham a ser consideradas um êxito quanto aos objetivos que lhes foram designados.. Os *programas de governo* nunca são atingidos em sua plenitude, graças à resistência que está presente em todas as relações de poder, em todas as estratégias de *governo* (Foucault, 1991, 1993 e 1997). Como sintetizam Miller e Rose (1993), “enquanto a *governamentalidade* é eternamente otimista, o *governo* é uma operação inerentemente deficiente” (p. 84). Em outras palavras, a *governamentalidade* se caracteriza por um sentimento otimista de que a sociedade e os indivíduos podem ser minuciosa e eficientemente administrados, muito mais do que podem, de fato, ser programáveis e administráveis.

Nessa perspectiva, cabe registrar ainda que um discurso nunca é totalmente coerente como pode parecer. Assim, as próprias demandas feitas aos docentes pelas diferentes *autoridades* do discurso da mídia educativa sobre a educação escolar podem entrar em conflito umas com as outras. Além disso, os professores não são os sujeitos unificados imaginados no *programa de governo* da mídia educativa. Por isso, tal como qualquer outro *programa de governo*, este não consegue produzir docentes da forma que imagina. Pelo contrário, os docentes vivem suas vidas em um constante movimento entre diferentes práticas, as quais os constituem de diferentes maneiras. Esse discurso, então, sendo apenas uma das formas de interpretar o docente e a educação escolar, disputará espaço com outros discursos na definição de como esses devem ser, fazer e viver.

A existência do conflito e da oposição nas práticas que conduzem as condutas dos docen-

tes, que lhes propõem formas de ser, estar e fazer, não constitui surpresa alguma. Os docentes são pensados de diferentes modos, em diferentes espaços e por discursos de diferentes tipos. Mas é importante lembrar que “embora o ser humano seja necessariamente pensado” (Rose, 2001a, p. 48), ele não existe exatamente do modo como é pensado e planejado nos diferentes *programas de governo* e nos diferentes discursos.

Esse tipo de docente demandado no discurso da mídia educativa disputa espaço

com outras práticas discursivas, outros *programas* e outros textos que, por sua vez, também divulgam outros modos de entender o mundo, a educação e o professor. Em síntese, o tipo de docente objetivado, demandado e divulgado no discurso investigado constitui-se apenas em um modo de conceber e desenhar o que os docentes podem ser e fazer. Esse desenho e essa concepção certamente disputarão espaço no território educacional com outras concepções, com outras demandas, com outros discursos...

Referências bibliográficas

- BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Eds.) **The Foucault effect: studies in governmentality**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.
- CRUIKSHANK, B. **The will to empower: democratic citizens and other subjects**. New York: Cornell University Press, 1999.
- DEAN, M. **Governamentality: power and rule in Modern Society**. Great Britain: Sage, 1999.
- FISCHER, R. M. B. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós, 1991.
- _____. Verdade e subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagem**. Lisboa: Cosmos, n. 19, p. 203-223, 1993.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. e RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995a, p. 231-250.
- _____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1995b.
- _____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- _____. **Segurança, território e população**. Resumo dos cursos do Collège de France. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997a.
- _____. **Do governo dos vivos**. Resumo dos cursos do Collège de France. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997b.
- _____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- _____. A governamentalidade. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000a, p. 277-293.
- _____. O olho do poder. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000b, p. 209-228.

_____. Verdade e poder. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000c, p. 1-14.

GARCIA, M. M. **A função pastoral da pedagogia crítica**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

GORDON, C. Governmental rationality: an introduction. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Eds.) **The Foucault effect: studies in governmentality**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991, p. 1-52.

HINDESS, B. Politics and governmentality. **Economy and Society**, n. 2, v. 26, p. 257-272, 1997.

MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, T. T. da (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 21-34.

MILLER, P.; ROSE, N. Governing economic life. In: GANE, M.; JOHNSON, T. (Eds.) **Foucault's new domains**. London: Routledge, 1993, p. 75-105.

POPEKEWITZ, T. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REVISTA *TV Escola*, Seed/MEC, n. 14, mar.-abr. 1999.

REVISTA *TV Escola*. Seed/ MEC, n. 15, maio-jun. 1999.

REVISTA *TV Escola*. Seed/ MEC, n.16, ago.-set. 1999.

REVISTA *TV Escola*. Seed/ MEC, n. 17, out.-nov. 1999.

REVISTA *TV Escola*. Seed/ MEC, n. 18, mar.-abr. 2000.

REVISTA *TV Escola*. Seed/ MEC, n. 19, maio-jun. 2000.

REVISTA *TV Escola*. Seed/ MEC, n. 20, ago.-set. 2000.

REVISTA *TV Escola*. Seed/ MEC, n. 21, out.-nov. 2000.

ROSE, N. **Inventing our selves**: psychology, power, and personhood. Cambridge: Cambridge University Press, 1996a.

_____. Governing “advanced” liberal democracies. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Eds.) **Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government**. Chicago: The University of Chicago Press, 1996b, p. 37-64.

_____. El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: Del liberalismo al neoliberalismo. **Archipiélago: cuadernos de la cultura**, n. 29, p. 25-40, 1997.

_____. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. da (Org.) **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.

_____. Como se deve fazer a história do eu? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-58, jun.-jul. 2001a.

_____. Inventando nossos eus. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

SILVA, T. T. As pedagogias psi e o governo do eu. In: _____. (Org.) **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 7-13.

Recebido em 14.10.04

Modificado em 22.02.05

Aprovado em 07.04.05

Marlucy Alves Paraíso é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.