



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e
Sociedade

Brasil

Alves Paraíso, Marlucy
Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira
Educação & Sociedade, vol. 27, núm. 94, enero-abril, 2006, pp. 91-115
Centro de Estudos Educação e Sociedade
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313712005>

- 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

POLÍTICA DA SUBJETIVIDADE DOCENTE NO CURRÍCULO DA MÍDIA EDUCATIVA BRASILEIRA

MARLUCY ALVES PARAÍSO*

RESUMO: O artigo analisa as práticas para a produção da subjetividade docente divulgadas no discurso da mídia educativa brasileira sobre a educação escolar. Nesse discurso, divulga-se um currículo de formação docente que ensina às professoras o que devem ser e como devem proceder. O empreendimento analítico operado neste estudo – possibilitado pelo uso de ferramentas analíticas foucaultianas, tais como discurso, governo e subjetivação – consistiu em descrever e discutir como o currículo da mídia educativa opera, como ele objetiva e subjetiva. Defendo que a subjetividade demandada da professora no currículo midiático analisado é montada e regulada não por meio de uma imposição de práticas a serem seguidas, mas sim por meio da ativação nesse sujeito de motivações, desejos, esperanças e sonhos pessoais e profissionais, individuais e coletivos.

Palavras-chave: Currículo. Mídia educativa. Subjetividade docente.

THE TEACHING BODY SUBJECTIVITY POLICY IN THE CURRICULUM OF THE BRAZILIAN EDUCATIONAL MEDIA

ABSTRACT: This paper analyses the practices for forming the teaching body subjectivity publicized in the discourse of the Brazilian educative media. Such discourse divulges a training curriculum that teaches female teachers how to be and to proceed. The here methodology adopted – allowed by the use of Foucaultian analytical tools, such as discourse, government and subjectivation – consists in describing and discussing how the curriculum of the educative media works, and how it objectivates and subjectivates. This study advocates that the subjectivity demanded from female teachers is not built, molded and regulated through the imposition of practices to be followed, but

* Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora de Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: maparaiso@bol.com.br e mparaiso@fae.ufmg.br

rather through the activation of motivations, desires, hopes and also personal, professional, individual and collective dreams in this subject.

Keywords: Curriculum. Educative media. Teaching body subjectivity.

Investimentos no currículo e nas/os docentes brasileiras/os

Nos anos 90 do século XX, no contexto da chamada reestruturação da educação brasileira, várias reformas educacionais foram implementadas pelo Ministério da Educação (MEC). Só para o ensino fundamental, foram implementados: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Programa de Informatização das Escolas (PROINFO), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa TV Escola, para citar algumas das ações educacionais mais propagadas pelo governo do presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Cabe mencionar ainda que diferentes programas de iniciativa dos governos estaduais também foram implementados no mesmo período no Brasil.

Pelo tipo de programa criado é possível dizer que a maioria das reformas do ensino fundamental tem no currículo interesse especial. Além das mudanças específicas produzidas no texto curricular (no caso brasileiro, representadas pela instituição dos PCN), têm ocorrido outras transformações discursivas que reconfiguram o saber escolar e as instituições escolares e determinam, em grande medida, como esses textos devem ser recebidos, compreendidos e implementados nas escolas. É o que pode ser dito, por exemplo, de ações como o PNLD, o SAEB e o Programa TV Escola.

Paralelamente a todas essas reformas, nos anos de 1990, discursos sobre a educação escolar, de modo geral, e sobre o currículo, de modo particular, passaram a circular na mídia, no Brasil, com maior grau de constância e disseminação. Um conjunto de estratégias e técnicas sustenta a produção e a circulação na mídia de um discurso para e sobre a educação escolar. Ao mesmo tempo, medidas foram implementadas para assegurar que esse discurso midiático chegassem até às/aos docentes, estudantes, comunidade escolar e o maior número de brasileiras/os possível.

Alguns desses discursos midiáticos são divulgados pelo próprio Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação a Distância (SEED). Cito como exemplo os discursos oriundos dos diferentes materiais do Programa TV Escola, criado em 1995 logo após a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso. O Programa TV Escola equipou as escolas públicas com um *kit tecnológico* composto por antena parabólica, receptor de satélite, televisor em cores, videocassete, estabilizador de voltagem e fitas.¹ Esse programa se compõe do Canal TV Escola (canal de TV educativa com três horas de transmissão diárias, repetidas quatro vezes ao dia), da revista *TV Escola* e dos cadernos temáticos, distribuídos às escolas como material de apoio. Em remessas bimestrais, as escolas recebem: a revista *TV Escola*, a grade de programação do canal TV Escola e os cadernos TV Escola.

O Programa TV Escola encontra-se operando em todas as suas frentes desde março de 1996. Em sua primeira fase, foram atendidas as escolas de ensino fundamental com mais de cem alunos que se cadastraram para receber o kit tecnológico. O programa tem como meta a sua ampliação para todas as escolas públicas brasileiras. Por meio desse programa, diferentes textos são produzidos e enviados às escolas brasileiras para ensinar modos adequados de implementar o currículo, o uso eficiente dos recursos tecnológicos (especialmente da televisão), formas adequadas de estudo e trabalho para as/os professoras/es, posturas corretas a serem adotadas no processo de ensino etc. Defendendo a necessidade de “modernização da escola para o Brasil entrar no mundo globalizado”, os textos desse programa, especialmente a revista *TV Escola*, vêm esses meios como recursos importantes para preparar melhor as/os professoras/es brasileiras/os para implementarem adequadamente o currículo nas escolas.

Outros discursos midiáticos sobre a educação são divulgados pelo setor privado de telecomunicações, em parceria com empresas nacionais e multinacionais. O canal Futura, criado em setembro de 1997, é o principal expoente desses discursos. O *slogan* do canal sintetiza bem a que esse artefato se propõe: “Este é o canal do conhecimento, criado para falar e fazer educação”. Defendendo “a necessidade de investimento de todos os brasileiros para a melhoria da escola pública brasileira e para o desenvolvimento do país”, o setor privado faz investimentos em diferentes programas televisivos e peças publicitárias destinadas a falar sobre a educação escolar.

O canal Futura é liderado pela Rede Globo de Televisão (maior empresa de telecomunicação do Brasil) e conta com investimentos de 15 grupos empresariais, nomeados parceiros.² Além disso, outras parcerias são feitas com essas e outras empresas para implementar projetos educacionais específicos, que são também amplamente divulgados pelo canal.³ A parceria do Futura com as empresas funciona em esquema de venda de cotas anuais, que podem ou não ser renovadas no início de cada ano. Cabe registrar, no entanto, que a parceria com os 15 grupos empresariais citados tem se mantido desde a criação do canal.

O Futura vai ao ar via cabo, pelo sistema NET/Multicanal, e via antena parabólica convencional para todo o país. É oferecido gratuitamente a todas as escolas e entidades públicas ou comunitárias que tiverem os equipamentos necessários para sua recepção e que fizerem a solicitação ao Futura. Para se ter idéia da força do canal, é importante registrar que o governo brasileiro concedeu ao Futura o título de *geradora educativa*, o que lhe permite expandir suas transmissões inclusive em sinal aberto para onde quiser, sem depender de concessões.

Nos discursos divulgados pelos programas e comerciais do Futura, a escola é representada como necessária para “a construção da cidadania e para o desenvolvimento político, econômico e social do Brasil”. A “solidariedade” e o “voluntariado” são divulgados como imprescindíveis para a melhoria da educação e para a resolução dos problemas escolares. Por meio de um discurso que faz referências constantes a sucesso, vitória, empreendimento, liderança e desenvolvimento, o Futura apresenta a si mesmo como “o canal do conhecimento”, que investe “na atualização dos professores e na educação da população brasileira, para colocar o país no rumo certo”.

Os programas do Futura – em geral apresentados por artistas famosos e já conhecidos pelos telespectadores brasileiros – são diversificados, exploram temas variados e possuem duração média de 15 minutos. Nos intervalos da programação são apresentados curtos comerciais sobre “os parceiros do canal do conhecimento⁴”, mostrando como esses parceiros acreditam na educação e no Brasil. Ao mesmo tempo, os mesmos comerciais propagam a seriedade e o compromisso social das empresas parceiras do Futura. Tais comerciais divulgam que as empresas parceiras estão assumindo a sua “responsabilidade social” investindo na educação, setor estratégico para o Brasil e os brasileiros. O convite é para que todos façam o mesmo.

O Futura é dirigido às escolas de todos os níveis de ensino. Além disso, conforme sugere o próprio discurso de mobilização desse canal, pretende-se atingir, também, associações de bairros, ONGs, hospitais, presídios, bibliotecas públicas etc. Aborda programas dos mais diferentes tipos: teleaulas sobre temas variados, programas sobre a escola pública, ações comunitárias, gestão escolar, política educacional, novelas de época, filmes comentados etc. Vinhetas são divulgadas repetidas vezes nos intervalos dos programas, informando que o canal Futura já pode ser operado “por mais de 60 mil escolas brasileiras”.

Diferentes programas do canal dedicam-se explicitamente a falar sobre a escola. Comerciais propagam a importância do Futura para o aperfeiçoamento das/os professoras/es e para a melhoria da qualidade da educação escolar brasileira. O currículo escolar e as/os docentes são insistentemente mostrados nesses textos midiáticos, tanto em suas falhas, em seus problemas e fragilidades como, principalmente, em sua força e importância para o desenvolvimento do Brasil. Intrigada com todo esse investimento em programas que falam sobre o currículo escolar e sobre as/os professoras/es brasileiras/os, realizei uma investigação que analisou as práticas de produção e as tecnologias de subjetivação desse discurso midiático sobre a educação escolar.

Neste artigo,⁵ trago alguns resultados dessa pesquisa para discutir esse discurso como um currículo de formação continuada de professoras/es. Um currículo de formação docente que ensina não somente as habilidades consideradas adequadas a essa/e profissional, mas também os procedimentos que esse sujeito deve ter na vida, como deve ser a sua conduta, que tipo de pessoa deve ser.

Considero o discurso da mídia educativa um texto curricular de formação docente porque nele se prescrevem modos de ser, de conduzir-se e de portar-se para as/os docentes. Nele, indicam-se exercícios que devem ser efetuados pelas/os próprias/os professoras/es sobre elas/es mesmas/os com o fim de constituir-se de determinados modos. Além disso, nesse discurso, conhecimentos são selecionados, métodos de ensino são ensinados e materiais pedagógicos são sugeridos para serem utilizados no planejamento e no desenvolvimento das aulas. São ensinadas também, nesse discurso, posturas e condutas consideradas corretas para as/os docentes. Por tudo isso, li os textos da mídia educativa como um currículo de formação docente. E, como

um currículo de formação docente, o discurso da mídia educativa sobre a educação escolar está envolvido em processos de produção: ele “nos produz” (Silva, 1999).

A metodologia adotada e todo o empreendimento analítico operado – possibilitado pela utilização de ferramentas analíticas foucaultianas, tais como discurso, governo e subjetivação – consistiram, portanto, em ler, descrever e discutir como o currículo da mídia educativa “opera”, *como funciona*, o que esse discurso “faz” (cf. Rose, 1996). Segundo Foucault (1995b), explicito que, se “atribuo um certo privilégio à questão do ‘como’, não é que eu deseje eliminar a questão do quê e do por quê. É para colocá-las de outro modo; ou melhor: para saber se é legítimo imaginar um poder que reúne um quê, um por quê e um como”. (...) “Como não no sentido de ‘como se manifesta?’, mas ‘Como se exerce?’” (p. 240). Ainda conforme sugere Foucault (1995b), “abordar o tema das relações de poder através de uma análise do ‘como’ é, então, operar diversos deslocamentos críticos com relação à suposição de um ‘poder’ fundamental. É tomar por objeto de análise *relações de poder* e não um poder” (p. 242).

Isso significa colocar foco nas estratégias e técnicas discursivas para descrever e analisar o que o discurso “faz aparecer” no terreno da educação, “como objetiva”, o que produz e subjetiva. Para isso, fiquei atenta ao vocabulário utilizado, às estratégias e táticas adotadas, bem como às técnicas corporificadas no discurso investigado. As imagens, músicas, fotografias, cores, personagens, mapas, quadros, gráficos, tabelas, desenhos etc. são considerados táticas que contribuem para dar efeito de verdade ao discurso divulgado. Assim, elas não são tomadas de modo separado das “coisas ditas” e escritas nesses materiais. Coloquei foco, então, na análise da força das palavras do currículo da mídia educativa em seu poder de habilitar as/os docentes a viverem tipos particulares de experiências e a tornarem-se determinados tipos de sujeitos: esclarecidos, empreendedores, românticos e amorosos. Descrevi os modos de pensar e agir docentes que a linguagem do currículo da mídia educativa conecta; o que ela impele as/os docentes a fazerem (cf. Rose, 1997); que sonhos e esperanças essa linguagem promove.

Assumi que esse texto inventa e emprega técnicas particulares para instrumentalizar os interesses e as escolhas das/os docentes brasileiras/os. Considerei que, como *tecnologia humana*, o currículo da mídia

educativa toma “modos de ser humano como seu objeto” (Rose, 1996, p. 26) para modelar, administrar e “governar”. Presumi que o currículo da mídia educativa inventa meios ou tecnologias para governar as/os professoras/es, para subjetivar, para moldar ou orientar suas condutas nas direções desejadas. Governo é aqui entendido, na acepção foucaultiana, como “conduta da conduta” (Foucault, 1993 e 2000). 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 outras pessoas (envolvendo alguma forma de direcionamento e controle), às relações dentro das instituições sociais e comunidades e também às relações referentes à soberania política (cf. Foucault, 1993; Gordon, 1991; e Rose & Miller, 1993).

Desse modo, mostro, neste trabalho, como no currículo da mídia educativa brasileira é divulgada uma infinidade de práticas, técnicas e estratégias que sugerem o que as/os docentes podem ser, como devem proceder e o que devem tornar-se. Defendo que a subjetividade demandada da professora e do professor é montada, moldada e regulada por meio da ativação nela/e de motivações, desejos, esperanças e sonhos pessoais e profissionais, individuais e coletivos. Argumento que as técnicas a que recorre esse discurso curricular são, em sua maior parte, suaves e românticas, mas nem por isso menos eficientes no processo de governo desses indivíduos. Sem prescindir das *técnicas de dominação*, no processo de investimento para a “montagem” da subjetividade docente, as técnicas mais comumente acionadas nesse discurso são as *técnicas do eu*: “aqueelas técnicas que permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta” (Foucault, 1993, p. 209).

Mapeando o currículo da mídia educativa

A mídia educativa brasileira tem seu próprio modelo curricular para a formação docente em serviço. Trata-se de um modelo híbrido que incorpora vários elementos enfatizados pelas diferentes teorias críticas de currículo e pelas propostas pedagógicas críticas. Afinal é um modelo curricular que ensina as/os docentes a explorarem a relação com seus alunos; que ensina a importância de cada um/a buscar seu próprio esclarecimento; que prescreve exercícios de auto-reflexão e de engajamento da/o

docente na comunidade em que atua. Nesse currículo, a/o docente é convocada/o permanentemente à ação, à participação, à transformação das condições da realidade em que está inserida/o, à preocupação com alunos carentes que precisam de sua compreensão e cuidado. Mas esse currículo, ao mesmo tempo em que valoriza a relação dialógica com o aluno e a ação para a transformação da realidade em que está inserida/o – assim como nas teorias críticas de currículo inspiradas em Freire (1970 e 1976) ou em Giroux (1983 e 1986), por exemplo –, valoriza também o ensino dos conhecimentos oficiais tais como selecionados e sintetizados em documentos oficiais como os PCN ou livros didáticos avaliados pelo PNLD.

No currículo híbrido da mídia educativa, encontra-se a enumeração de saberes necessários e daquilo que se chama de “*ingredientes básicos*”⁶ para a construção de uma prática docente adequada ao “*Brasil que todos querem*”. Esses “ingredientes básicos” são divulgados em forma de sugestões apresentadas ora por meio de relatos de experiências de professoras/es que têm “*uma receita de sucesso*”,⁷ ora por meio de sugestões minuciosas dadas à/ao docente, pela própria mídia educativa e por seus inúmeros especialistas, para o planejamento das aulas e para a condução do ensino. Em outros momentos, essas sugestões são apresentadas por meio de opiniões de especialistas que avaliam a educação brasileira, indicam modos de ensinar e exercícios que as/os docentes devem efetuar sobre si mesmas/os, com o fim de praticar a docência adequadamente e tornar-se um indivíduo feliz e realizado.

Assim, a perguntas do tipo: Como devo fazer a minha prática? Que tipo de professora ou professor devo ser? Como devo ensinar?; o currículo de formação docente da mídia educativa responde detalhadamente: “o professor deve transformar a realidade”⁸; “o Brasil precisa de professores que não esperam sentados/as”⁹; a/o professora/professor precisa “*driblar os problemas*”¹⁰ e fazer, “*apesar de tudo*”; “o professor comprometido é um eterno estudante”.¹¹ Além disso, sugere exercícios que as/os docentes devem operacionalizar sobre si mesmas/os, avaliações que devem fazer e posturas que devem ter. Lista programas a que devem assistir para se atualizarem, atividades que devem realizar, materiais que devem utilizar. Mostra experiências que podem fazer, problemas que devem solucionar e práticas-modelo que podem imitar.

Qual currículo desenvolver? Mais uma vez as/os professoras/es que vêm e lêem os textos aqui analisados não ficarão sem respostas.

Considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) “*um currículo de grande qualidade*” feito “*na medida certa para o Brasil*”, o currículo analisado procura acrescentar, às suas explicações, informações sobre “*o que dizem os Parâmetros*”¹² acerca de vários temas curriculares. Ainda que possamos imaginar que esses textos estejam propondo um outro currículo, especialmente pelas diferentes vezes que falam em “currículos alternativos”, ou quando divulgam o currículo de uma/um determinada/o professora/professor ou de uma determinada escola, uma análise minuciosa do discurso permitiu que se concluisse que o currículo proposto para as/os docentes implementarem nas escolas é sempre complementar aos PCN; nunca substituto.

Como deve ser a relação docente com as/os estudantes e com a comunidade escolar? Sobre isso o currículo analisado é incisivo. Nele encontra-se a prescrição detalhada das condutas adequadas. Com relação às/aos alunas/os, encontram-se depoimentos como: “*minha relação com os alunos é baseada na confiança*”, é de “*muito carinho*”, de “*respeito e compreensão*”; “*acredito na capacidade do aluno*”, “*me emociono com eles*”; “*converso*”, “*tenho sempre um tempinho para escutá-los*”.¹³ Com relação à comunidade, encontram-se depoimentos do tipo: “*a comunidade é minha maior parceira*”,¹⁴ “*conto com a comunidade para tudo*”, “*a comunidade consolida o projeto pedagógico*”, “*a comunidade na escola rompe o isolamento dos professores*” etc.

É possível observar que se trata, portanto, de um currículo híbrido, que junta aspectos de diferentes tendências curriculares, o apelo à ação e à transformação, a prescrição de posturas adequadas à/ao docente e exemplos de formas adequadas de relacionamento com estudantes e comunidade de professoras/es comuns escolhidas/os como *personagens* dos programas e das matérias da mídia educativa. Trata-se de um currículo de formação docente em serviço minucioso, com temas, conteúdos, exercícios e objetivos bem definidos. Trata-se de um currículo que quer explicitamente alterar comportamentos, posturas e práticas docentes. Por isso se esmera nos detalhes, nas prescrições, nas “dicas” e nas sugestões.

Um currículo para o governo de indivíduos e da população?

Com base nas inúmeras informações e prescrições insistentemente divulgadas na mídia educativa brasileira, afirmo que o currículo foi tomado pelo Estado brasileiro como “elemento-chave” para o processo

de governo, como uma importante estratégia para governar indivíduos e a população (cf. Foucault, 2000). Ao mesmo tempo, as *estratégias de poder* que governam indivíduos e populações não ficam mais centralizadas no Estado. Conforme esclarece Foucault (1995b), “podemos chamar ‘estratégia de poder’ ao conjunto dos meios operados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder. Podemos também falar de estratégia própria às relações de poder na medida em que estas constituem modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros. Podemos então decifrar em termos de ‘estratégias’ os mecanismos utilizados nas relações de poder” (p. 248) para o governo de indivíduos e populações.

O canal Futura e as peças publicitárias sobre a educação escolar que se multiplicam na mídia brasileira são uma evidência de que as *estratégias de poder* para o governo dos outros se encontram espalhadas pelo social. O setor privado também vê o currículo escolar como um importante meio para o governo da população e para a subjetivação de indivíduos. Daí a ênfase dada ao currículo e à ação docente nos discursos da mídia educativa brasileira. Nesse discurso são disseminados múltiplos saberes, exercícios, práticas, técnicas e tecnologias de subjetivação que pretendem regular, organizar e divulgar formas possíveis de ser professora e professor. Uma rede de saber-poder possibilita que a/o docente conheça formas “adequadas” de ser professora/professor, modos considerados “corretos” de implementar um currículo, de ensinar, práticas para a/o docente exercitar, posturas para seguir, maneiras de conduzir-se. Um conjunto de condutas é apresentado como oportuno e conveniente à boa professora e ao bom professor. Posturas são pensadas para dar uma forma válida aos saberes e exercícios ensinados.

Trata-se de um discurso que coloca em ação diferentes estratégias para fixar papéis, para conduzir condutas, subjetivar e governar. Trata-se também de técnicas açãoadas para administrar as/os docentes, para torná-las/os sujeitos de um tipo específico, para propagar e fixar determinado tipo de subjetividade. Contudo, é importante deixar claro que nada garante que o tipo de sujeito demandado nesse discurso seja de fato produzido, porque os efeitos de um discurso são também sempre múltiplos, heterogêneos, variados. Como lembra Foucault (1995b), “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto ve-

nham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir" (p. 248).

Neste sentido, no que segue, discuto inicialmente as estratégias utilizadas no discurso analisado para produzir e divulgar subjetividades docentes que sonham e fazem sonhar com uma escola de qualidade para toda a população brasileira. Docentes que sejam capazes de implementar currículos que, sem prescindir dos conhecimentos apresentados em currículos oficiais (como os PCN, por exemplo), sejam também participativos, bem-humorados, afetuosa, descontraídos e solidários. Posteriormente, no final do estudo, mostro os conflitos existentes nas próprias características das subjetividades demandadas no discurso analisado, chamando atenção para o fato de que as demandas desse discurso disputarão sempre espaço com outras demandas de outros discursos endereçados às/aos docentes.

Investimento na subjetividade docente: os recursos para a subjetivação

Se nos sentimos obrigados a nos colocar a nós próprios como sujeitos com uma certa e desejada ontologia, uma vontade de ser, isso se deve às formas pelas quais relações particulares do exterior têm sido invaginadas, dobradas, para formar um lado de dentro ao qual um lado de fora deve sempre fazer referência. (Rose, 2001b, p. 179)

A *subjetividade*, na perspectiva foucaultiana, é completamente produzida, moldada e “fabricada” em diferentes práticas discursivas, em relações heterogêneas de poder-saber (cf. Foucault, 1993). Nessas relações, os indivíduos são subjetivados de diferentes modos e passam a constituir a si mesmos como sujeitos. Os *modos de subjetivação*, por sua vez, são todos os processos e as práticas heterogêneas por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de um certo tipo (cf. Foucault, 1995b). A palavra “sujeito”, em Foucault (1995b), possui, então, dois significados: “Sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (Foucault, 1995b, p. 235). Com isso, Foucault procurou mostrar que “as formas modernas de poder atam a subjetividade do indivíduo à sujeição desse indivíduo (ser

controlado por outro)” (Cruikshank, 1999, p. 21). Isso porque “o sujeito é tanto aquele que está sob a autoridade de outro quanto o autor de suas próprias ações” (idem, ibid.). Foucault procurou, com isso, explorar a articulação entre poder e saber, em cujo interior se produz o sujeito.

No discurso da mídia educativa, o investimento na subjetividade docente é feito com técnicas amorosas, emotivas e sedutoras e estratégias sensibilizadoras e esclarecedoras, feitas de um misto do sucesso midiático e de um sentimentalismo sedutor. Existe aí todo um investimento estratégico que insere as/os professoras/es em um jogo de autoavaliação e auto-reconhecimento, capturando-as/os e moldando-as/os de maneira que se reconheçam e sejam reconhecidas/os como professoras/es modernas/os, amorosas/os, dedicadas/os e preocupadas/os com o bem-estar de crianças e jovens brasileiros que encontram na escola a possibilidade de “darem certo na vida”.

Nesse jogo estratégico, ao mesmo tempo em que as/os professoras/es são posicionadas/os como sujeitos abertos para o novo, ávidos para aprender e construir uma prática pedagógica bem-sucedida, são também posicionadas/os como sujeitos “carentes”, que precisam de auxílio, de ajuda e de amparo. Os textos midiáticos analisados fazem parte de todo um aparato que, por um lado, mostra às/-aos docentes suas carências e, por outro lado, coloca ao seu dispor técnicas variadas que lhes possibilitam constituírem-se como sujeitos que buscam o tempo todo suprir suas carências teóricas e construir uma prática pedagógica adequada às demandas do país.

Combinando uma série de artifícios compostos de textos dos mais diferentes tipos, imagens de diferentes cores, formas e tamanhos, sons variados, mapas, quadros, tabelas, índices estatísticos, fotografias, desenhos, charges, figuras de colagem etc., a escola é objetivada como a instituição que representa a saída para o desenvolvimento do Brasil. O currículo escolar é divulgado como o espaço adequado para ensinar os conhecimentos e as habilidades que façam as crianças e os/as jovens brasileiros/as “darem certo na vida”. As/os professoras/es são mostradas/os como sujeitos passíveis de esclarecimento, amorosos, empreendedores e comprometidos com sua própria atualização e com a escolarização da população brasileira. As imagens, letras de diferentes tipos e cores, as fotografias e os sons auxiliam a dar o efeito de verdade aos discursos da mídia educativa sobre a educação.

Como um dos recursos para a subjetivação, na mídia educativa, algumas/alguns professoras/es¹⁵ são captadas/os em sua ação profissional e são divulgadas/os para explicar detalhadamente como fazem sua prática docente. Isso é feito para produzir nas/os docentes a possibilidade de que se reconheçam em uma variedade de verdades sobre elas/elas mesmas/os e sobre sua prática docente veiculadas em seus diferentes materiais. Na mídia educativa são mostradas experiências para a/o docente imitar; são apresentados modelos de práticas curriculares para ela/e seguir e sugestões para ela/e modificar a sua prática.

Se a/o docente esclarecer-se e quiser relatar como era, o que fez e como está, pode ser mostrada/o na mídia educativa para que outras/os professoras/es conheçam seu processo, como ocorreu o seu esclarecimento e a sua mudança. Tal professora/professor é transformada/o em modelo a ser imitado. As/os professoras/es que mudaram ganham o cuidado da mídia educativa e passam a ser divulgadas/os como aquelas/es que fazem, que sabem do seu papel na sociedade, que enfrentam qualquer problema pela educação escolar, que são esclarecidas/os, corajosas/os, participativas/os e amorosas/os.

Com essas estratégias, o discurso da mídia educativa investe para fazer acreditar na possibilidade de práticas bem-sucedidas (independentemente do lugar onde a docente esteja e trabalhe). Tenta fazer sonhar com uma escola de boa qualidade. Investe para que docentes acreditem que as mudanças dependem, em grande parte, de atitudes “emocionais e profissionais” das/os professoras/es. Procura mostrar que aquelas/es que fazem “um bom trabalho” e tornam o currículo mais dinâmico são professoras/es comuns, trabalham em escolas comuns e também enfrentam muitas dificuldades. Todas/os, portanto, podem fazer o mesmo. Com essas estratégias, ensina-se na mídia educativa que as/os docentes devem transformar-se em profissionais diferentes, fazer sua prática de modo diferente e contribuir para a construção de uma educação de boa qualidade. Basta acreditar, querer, estudar e fazer.

No discurso da mídia educativa brasileira sobre a educação escolar, encontram-se, portanto, diferentes recursos para a subjetivação. É um discurso que procura atrair pelas possibilidades de intervenção, de transformação e de sucesso que oferece. Investe para interpelar utilizando um conjunto heterogêneo de técnicas sedutoras, responsabilizadoras e emotivas. É um discurso que coloca em ação estratégias para seduzir

porque identifica suas metas com nossos desejos, anseios e vontades de mudança, de transformação, de eficiência e de afetos. É um discurso que usa táticas para governar porque indica as formas por meio das quais se pode moldar e direcionar a conduta de si e dos outros.

Demandando uma subjetividade e “fabricando” a subjetividade

As características atribuídas à “boa” professora e ao “bom” professor (corajosas/os, amorosas/os, participativas/os, responsáveis, abertas/os para a aprendizagem, conscientes, *“Nota 10”*) são demandadas de todas/os as/os docentes das escolas públicas brasileiras. Ao demandar, esse discurso também investe para constituir esse tipo de subjetividade. Isso é feito incitando e convocando professoras/es a agirem conforme suas sugestões; prescrevendo comportamentos, práticas, experiências e condutas; falando dessas características desejáveis e mostrando imagens de docentes que as possuem junto com seus alunos satisfeitos e agradecidos; colocando ao fundo (no caso dos programas televisivos e dos comerciais) músicas emotivas; enfim, divulgando docentes apresentadas/os como possuindo condutas corretas, adequadas e desejáveis ou como merecendo uma *Nota 10*.

A produção da subjetividade docente está relacionada a procedimentos de “objetivação” e também de “subjetivação”. No caso aqui em questão, a produção da/o docente romântica/o, corajosa/o e amorosa/o dá-se posicionando-a/o como *sujeito falante*, passível de ser conscientizado, capaz de se doar, de refletir, comunicar, mudar. Segundo Larrosa (1994), é possível dizer que nesse discurso as/os docentes são objetivadas/os “não como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir para produzir” (p. 54-55).

A subjetividade docente demandada, no discurso da mídia educativa, pressupõe características românticas e sentimentos amorosos para com as pessoas, especialmente para com os alunos. Pressupõe uma dedicação incansável, uma entrega inabalável à profissão e ao outro. Contudo pressupõe, acima de tudo, uma relação que esse sujeito (professora/professor) deve estabelecer consigo mesmo; uma relação que se faz a partir de *tecnologias do eu*, o que lhe permite efetuar operações sobre si mesmo, sobre o seu corpo, sobre a sua alma e sobre a sua conduta. As/os docen-

tes são incentivadas/os a refletir, compreender, julgar e a falar a si mesmas/os e de si mesmas/os.

Para moldar essa subjetividade docente e ensinar condutas consideradas adequadas, na mídia educativa mostra-se, expõe-se, faz-se falar, repete-se, recorta-se, enquadra-se, capricha-se no ângulo que é enfocado, nas imagens e fotografias que são expostas, nas cores que são utilizadas, no som que é divulgado. Seleciona-se com esmero as estratégias utilizadas e o vocabulário empregado. Escolhe-se com cuidado quem fala, quem é mostrado e quem avalia aquilo que é mostrado e exposto. São formulados valores e regras de ação que são propostos às/-aos docentes e àqueles que com elas/es convivem.

No discurso da mídia educativa é sugerido um conjunto de práticas de si que a/o docente deve exercitar. Ela/e deve: olhar para si como sujeito de respeito e de grande valor para a sociedade; ver a si mesma/o como sujeito da docilidade e da emoção; falar sobre suas ações e sentimentos; agir de acordo com sua responsabilidade social; tomar decisões sempre pensando nas crianças; enfrentar os problemas com desenvoltura; avaliar-se com profissionalismo.

Nesse processo, a/o docente é constituída/o como um sujeito que, além de emotivo, é esclarecido, profissional competente, responsável por suas ações, por sua conduta e pela conduta de crianças e jovens em processo de escolarização. Cabe registrar, no entanto, que essa subjetividade demandada não expressa uma prática que é imposta às/ aos docentes pelo currículo da mídia educativa. Ela é, ao contrário, uma prática que é sugerida, prescrita e explicada. Ela conta com a aceitação dessas “sugestões e prescrições” porque expressa nossa “vontade moderna” de poder, de agência, de sermos sujeitos esclarecidos, dotados de características “naturalmente boas”, indivíduos que conhecem, agem, participam e transformam. Ao expressar nossas vontades, o discurso analisado captura, interpela e seduz porque apresenta uma grande possibilidade de nos reconhecermos nas próprias práticas que veicula.

Técnicas para subjetivar: buscar em si mesmo/a seus melhores sentimentos, “deixar o coração falar mais alto” e falar sobre sua prática

No discurso analisado são demandadas das docentes, no exercício da sua profissão, práticas que “*não terão qualquer dificuldade*” de exercer.

Isso porque tais práticas dependem de sentimentos que as professoras “já possuem”, que “*se encontram dentro delas mesmas*”: *afetos e emoção*. Por isso, a estratégia utilizada para fazer com que essas práticas sejam viabilizadas na docência é aconselhar as/os docentes a falarem sobre elas/es. Trata-se de mobilizar, sensibilizar e conscientizar as/os docentes da importância do seu uso na profissão e dos resultados que esse uso pode ter na sua auto-realização e na melhoria da qualidade do ensino.

As/os professoras/es são levadas/os a acreditarem que aquela/e que dá e recebe afetos, que se emociona com uma causa e que se preocupa com o destino do outro não terá qualquer dificuldade para exercer bem a sua profissão. Essa é uma prática constituída por técnicas ligadas aos sentimentos que se encontram em cada uma/um de nós. Só é necessário deixar esses sentimentos aflorarem. É isso que na mídia educativa se faz de diferentes maneiras: incentivar, convocar e seduzir para que esses sentimentos sejam exteriorizados pela/o docente.

Desse modo, é possível dizer que, com relação às técnicas utilizadas para moldar, modular e fabricar as subjetividades docentes capazes de conduzir a si mesmas/os e aos outros, o apelo emotivo é extraordinário. Um conjunto de técnicas românticas e emotivas é acionado para possibilitar uma identificação entre as metas propostas para a educação brasileira e as vontades, os desejos e as necessidades das/os docentes. Técnicas como: amor, afeto, emoção, docilidade e acolhimento são os meios ou os instrumentos por meio dos quais o governo é acoplado. Elas são planejadas e orientadas para fazer com que as/os docentes possam utilizá-las para conduzir as suas condutas, ao mesmo tempo em que são conduzidas/os por elas (cf. Foucault, 1999).

Para que se constitua como um sujeito “amoroso e dedicado”, um conjunto de exercícios é sugerido para ser praticado pela/o docente; algumas operações devem ser efetuadas sobre si mesma/o. A/o docente deve: exercitar o pensamento, vivenciar suas emoções e sentimentos, relacionar consigo mesma/o como sujeito da docilidade e do dever, refletir sobre si mesma/o, sobre sua prática, sobre sua ação, sobre sua relação com o outro, sobre sua conduta. Deve avaliar-se, esclarecer-se, corrigir-se. Deve, acima de tudo e sem esquecer jamais: colocar seus sentimentos em ação e encontrar formas de solucionar todo tipo de problema que encontrar.

“Estar de coração aberto”; “*emocionar-se*”; “*acolher a todos*”; “*encher-se de amor pelo outro*”; “*procurar seus melhores sentimentos*”; “*agir com o co-*

ração” e “*nunca desaninar*”. Essas atitudes são enunciadas como desejáveis para a/o professora/professor que ainda “*acredita na escola pública e no país*”; que nutre “*a esperança de uma sociedade mais justa*” e deseja “*construir um mundo melhor para todos*”. É proposta a ação humana e amorosa da/o docente que deverá ser desdobrada/o em muitas/os outras/os e espalhar-se pelo Brasil. Em um processo de *normalização* das/os professoras/es, a aspiração é que elas/es se homogeneízem em um tipo de sujeito que “*use o coração*” em suas ações e que se “co-responsabilize pela educação das crianças e dos jovens brasileiros”.

Essa subjetividade considerada ideal não parece, no discurso da mídia educativa, difícil de ser atingida. Se buscada, a/o professora/professor certamente a encontrará. O que precisa? Descobrir os diferentes materiais oferecidos pela própria mídia educativa e por outros programas voltados para a educação que a ajudarão a praticar a docência de modo “adequado”; voltar-se para si mesma/o e “*rever seus sentimentos*”; “*olhar com atenção ao seu redor e ver quantas pessoas precisam da sua ação*"; descobrir o “*seu verdadeiro papel na sociedade*” e assumir “*sua responsabilidade social*”.

Nesse tipo de trabalho praticado sobre si mesma/o, a/o docente irá “*mostrar seu espírito solidário*”, “*sua bondade*” e sua “*capacidade de amar*”. Nesse processo, então, a subjetividade romântica e amorosa tomará forma. Tendo assumido a “*forma adequada*”, a/o docente deverá falar sobre isso, dar depoimentos, relatar, dizer o que fazia errado e como foi o seu processo de mudança. Deve, também, ensinar o caminho a ser percorrido por outras/os professoras/es para que façam a mesma operação sobre si mesmas/os.

No discurso da mídia educativa brasileira auxilia-se a/o docente no processo de correção dos seus erros. Porém, mais do que isso, são ensinadas a elas/es técnicas como a auto-avaliação e a reflexão para que elas/es mesmas/os possam corrigir-se, governando e administrando a si mesmas/os. Embora na mídia educativa sejam produzidas e divulgadas verdades educacionais e sobre a própria professora, para que possam reconhecer-se nessas verdades, ao utilizarem as técnicas da auto-avaliação e da reflexão, as professoras são posicionadas com relação a uma verdade sobre elas mesmas que “*elas próprias devem contribuir para produzir*”.

Se a mídia educativa propõe um currículo a ser desenvolvido nas escolas públicas que – sem prescindir daquilo que ensinam os PCN, dos

conhecimentos “científico e pedagógico” oportunizados às professoras pelos diferentes programas oficiais – faça-se também “afetuoso”, “solidário”, “bem-humorado”, “descontraído”, “participativo” e “comunitário”,¹⁶ ela demanda uma subjetividade docente múltipla, heterogênea; subjetividade de que ela precisa auxiliar a modelar. Quanto mais a/o docente considerar que o que está fazendo é por iniciativa própria, porque assim o deseja, mais eficiente é a ação do poder na condução da sua conduta.

Pensando o discurso da mídia educativa sobre a educação escolar na perspectiva da *governamentalidade*, é possível dizer que as técnicas acionadas e as estratégias adotadas para promover a auto-atualização, o auto-esclarecimento, a automotivação e a autocorreção das/os professoras/es pretendem “governar-lhes a alma”, “administrar as suas liberdades” e fazer com que se tornem professoras/es controladas/os. Esse discurso faz parte das inúmeras reformas atuais implementadas ou mediadas pelo Estado e que pretendem administrar “a liberdade humana o tempo todo” (Burbules, 1998, p. 3). Por isso, nessa perspectiva, tal discurso pode ser visto como um “programa de governo” que pretende reforçar as/os próprias/os docentes (Popkewitz, 1997). Afinal, esse discurso se constitui em um texto “conduta da conduta”, que aciona uma multiplicidade de técnicas para agir sobre a ação das/os docentes e que usa uma variedade de estratégias para fazer das “liberdades” docentes “liberdades bem reguladas”.

Dedicar-se para mudar a si mesma/o e a educação brasileira

Se em outros tempos as/os professoras/es eram responsabilizadas/os, em princípio, pelos problemas da escola pública brasileira, se em outros discursos elas/es ainda são comumente responsabilizadas/os por esses problemas,¹⁷ essa não é a estratégia adotada no discurso da mídia educativa brasileira. Elas/es só são “culpadas/os” se não “*derem tudo de si*”, se não se dedicarem “inteiramente” à profissão docente e se não “*mudarem a escola pública brasileira*”. No processo de sedução das/os docentes para a dedicação irrestrita à educação escolar, na mídia educativa são mostrados números que indicam que algumas/alguns docentes têm “*se dedicado de corpo e alma*” a essa importante causa. Números que mostram que sua dedicação “*tem contribuído para mudar a escola pública brasileira*”.

Divulga-se, desse modo, que a escola pública brasileira já está mudando e atribui-se a responsabilidade dessas mudanças às-aos professo-

ras/es, aos “bons programas e projetos” implementados pelo governo, pelas fundações e ONGs e ao trabalho “solidário” dos voluntários da educação. O que me interessa discutir aqui é o papel atribuído às/-aos professoras/es por esse discurso. Além de inúmeras reportagens sobre aquelas/es docentes que mudaram a sua prática porque acreditam na necessidade de mudança da educação, uma homenagem feita pelo Ministério da Educação, na revista *TV Escola*,¹⁸ ao “Dia do Professor” é exemplar da estratégia utilizada, no discurso investigado, para divulgar a importância de as/os docentes trabalharem com o objetivo de mudar a educação brasileira. É exemplar também para mostrar como no discurso investigado se atribui ao trabalho árduo das/os professoras/es “as mudanças ocorridas na educação escolar brasileira”.

Com o título em negrito, tamanho grande, o texto diz: “*Educação de qualidade não se faz só com bons projetos, mas com professores que os transformam em realidade*”. Logo abaixo, dentro de um coração formado por lápis de escrever com a madeira de cor vermelha, aparecem “os índices da mudança”. Debaixo do coração uma mensagem:

Esses números representam uma grande vitória para a educação brasileira. Mas o que realmente interessa é o que está por trás deles. A história de vida de milhões de professores que todo dia aceitam o desafio de formar cidadãos. E um único dia é muito pouco para falar de quem está transformando nosso ensino. Afinal, Dia do Professor é todo aquele em que uma criança aprende a ler ou um adulto escreve seu nome pela primeira vez.

Na parte de baixo do coração está escrito: “*Dia do Professor, 15 de outubro*”.

Dedicar-se, “fazer” e mudar a si própria/o e a educação é mais que um conjunto de propagandas de projetos e programas governamentais do “governo liberal” que os criou. Trata-se de estratégias e táticas dirigidas à educação que se constituem em tecnologias para subjetivar, administrar e governar as/os docentes, suas condutas, seus modos de ser, de existir e de fazer. “Os indivíduos, nessa visão, tornam-se instrumentais aos fins do Estado” (Marshall, 1994, p. 30). Examinar-se, avaliar-se, exigir-se, corrigir-se, dedicar-se, entre outras práticas de si propostas às/aos professoras/es na mídia educativa, constitui todo um modo de formar-se, de constituir-se, de transformar-se em sujeitos “amorosos e dedicados” e em profissionais que assumam a sua “responsabilidade social” e que trabalhem para “mudar os índices da educação escolar brasileira”.

Conclusão: conflito das qualidades das subjetividades docentes demandadas

As operações exercidas pela/o docente sobre si mesma/o no discurso da mídia educativa e que a/o faz estudar, confessar e falar, bem como as *técnicas do eu* acionadas, tais como: esclarecer-se, avaliar-se, dedicar-se e mudar-se, em seu conjunto, constituem as tecnologias da subjetivação para subjetivar a/o professora/professor e fabricar a subjetividade corajosa, amorosa e dedicada que a mídia educativa requer. Tais técnicas são destinadas a “montar” um tipo de subjetividade que se “autogoverna”, se “auto-regula” e se “co-responsabiliza” pelo seu próprio “esclarecimento” e pelo processo de escolarização da população brasileira.

Contudo, se esse é um investimento planejado para o governo das/ dos docentes, cabe lembrar que as próprias “qualidades” da subjetividade docente demandada não são completamente coerentes entre si. As próprias técnicas pensadas para “moldar” e “reforçar” a subjetividade docente podem entrar em conflito umas com as outras. Afinal, as técnicas e as práticas sugeridas à/ao docente para relacionar-se consigo mesma/o como sujeito “capaz, importante para a nação e digno de respeito” podem ir contra as práticas para relacionar-se consigo mesma/o como sujeito da “docilidade e da emoção”. A exigência para que a/o docente decifre a si mesma/o em termos do “seu sentimento”, daí que “o seu coração manda”, pode entrar em conflito, por exemplo, com a própria exigência política e institucional para que ela/e aja de acordo com a sua “responsabilidade social” no processo de mudança da educação e do país.

Do mesmo modo, a convocação feita no discurso analisado para que a/o docente seja “modelo” e “dedique-se” inteiramente à profissão docente pode ser problemática do ponto de vista do sujeito que procura “seu bem-estar e sua felicidade pessoal”. A sedução para que a/o docente se informe, conheça as diferentes teorias pedagógicas, se esclareça e fale sobre suas descobertas e sobre o seu processo de conhecimento utilizando um vocabulário científico pode ser conflituosa com a proposta de que ela/e fale ou dê depoimentos que revelem seus sentimentos, utilizando um vocabulário particular de afetos, amor e solidariedade.

Além das demandas diferentes no próprio discurso, considero importante lembrar que as/os docentes não são os sujeitos unificados imaginados no “programa de governo” do currículo da mídia educativa. Por isso, tal como qualquer outro programa de governo (cf. Rose, 2001a),

não consegue produzir docentes da forma que imagina. Pelo contrário, as/os docentes (assim como qualquer indivíduo) vivem suas vidas em um constante movimento entre diferentes práticas, as quais as/os subjetivam de diferentes maneiras. Esse discurso, então, sendo apenas uma das formas de interpretar a/o docente, o currículo e a escola, disputará espaço com outros discursos na definição de como esses devem ser e como a/o docente deve fazer e viver.

A existência do conflito e da oposição nas práticas que conduzem as condutas das/os docentes, que lhes propõem formas de ser, estar e fazer e que produzem certos tipos de subjetividade não constitui nenhuma surpresa. As/os professoras/es são mesmo pensadas/os 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.

Essa subjetividade demandada pelo discurso da mídia educativa disputa espaço com demandas de outras práticas discursivas, de outros programas e de outros textos que, por sua vez, também divulgam outros modos de entender o mundo, a educação, a/o docente e o currículo. Em síntese, a subjetividade docente produzida, objetivada e divulgada no discurso midiático constitui-se apenas em um modo de conceber e desenhar o que as/os docentes “podem ser” e “o que devem tornar-se”. Esse desenho e essa concepção certamente disputarão espaço no território educacional com outras concepções, com outras propostas, com outros discursos.

Por tudo isso, é fácil concordar com o que já dizia Foucault sobre os nossos objetivos em relação à subjetividade: “Recusar o que somos” (Foucault, 1995b, p. 239). Talvez por isso, como declarou o próprio Foucault, ao lado das lutas tradicionais contra a dominação e contra a exploração, “a luta contra as formas de sujeição (submissão da subjetividade) está se tornando cada vez mais importante” (Foucault, 1995b, p. 236). Talvez por isso também muitos discursos na atualidade (de diferentes movimentos sociais e culturais, por exemplo) estejam procurando, mais do que identificar ou decifrar a subjetividade, “reinventar a subjetividade” (Pelbart, 2000, p. 12).

Recebido em junho de 2005 e aprovado em julho de 2005.

Notas

1. Os equipamentos que compõem o *kit* tecnológico são adquiridos pela escola por intermédio da Secretaria de Educação do estado ou pelo município, com recursos do BIRD e do salário-educação administrados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do MEC (revista *TV Escola*, n. 17, p. 2, 1999). A distribuição do *kit* foi planejada do seguinte modo: “As escolas das redes estaduais devem procurar as Secretarias de Educação e as escolas municipais devem dirigir-se à Prefeitura, para solicitar sua inclusão no projeto de aquisição do *kit* a ser encaminhado ao FNDE. Tem direito ao *kit* toda escola pública servida por energia elétrica, com mais de cem alunos” (idem, ibid.). Com grande parte das escolas brasileiras equipadas, o MEC deixou as escolas “prontas” para receber e utilizar programas educativos. Agora vem investindo em propagandas que narram as conquistas alcançadas por aquelas escolas que fazem uso desses programas.
2. Os 15 parceiros do Canal são: Confederação Nacional da Indústria (CNI), Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Bradesco, Banco Itaú, CNN Internacional, Fundação Odebrecht, Grupo Votorantim, Fundação Vale do Rio Doce, Instituto Ayrton Senna, Rede Brasil Sul (RBS), Sadia, Confederação Nacional do Transporte (CNT), Rede Globo e SEBRAE/nacional.
3. O *Amigos da Escola*, por exemplo, que tem como objetivo instituir o voluntariado na escola pública brasileira, é um projeto da Rede Globo financiado pela Telemar, pelo Governo do Estado da Bahia, pela Petrobrás e pelo Banco Itaú. Empresas estatais e privadas e o próprio Estado aliam-se em um programa que, por meio de uma infinidade de peças publicitárias bonitas, emotivas e sedutoras, convoca a população brasileira para ser voluntária da educação, doando seu trabalho para as escolas públicas.
4. Com pequenas chamadas do tipo “Banco Itaú, parceiro do Futura na aventura do conhecimento”, “a Rede Globo e o Grupo Votorantim acreditam no Futura”, “O Bradesco também acredita nesta parceria pelo conhecimento”, o canal Futura nomeia “os parceiros da educação”.
5. Analiso aqui os discursos divulgados na revista *TV Escola* (uma das frentes do Programa TV Escola), enviada bimestralmente às escolas brasileiras, e em cinco programas do canal Futura dedicados explicitamente a falar sobre a escola: *Nota 10, Ação, Jornal Futura, Amigos da Escola: focos de atuação e Acelera Brasil*. Todo o material analisado foi divulgado pela mídia educativa nos anos de 1999 e 2000.
6. Utilizo neste trabalho, nos fragmentos discursivos retirados das revistas analisadas, além das aspas, a fonte em *italíco* para diferenciá-los dos fragmentos discursivos retirados dos programas televisivos.
7. Título de uma reportagem narrada pela revista *TV Escola*, n. 19, p. 22-25, maio/jun. 2000.
8. Em uma vinheta do canal Futura que divulga seus parceiros, passada inúmeras vezes nos intervalos de seus programas, o Futura traz uma imagem do Paulo Freire falando para professoras/es, e o locutor do canal diz: “Assim como Paulo Freire, nós também acreditamos na força do professor para a transformação, por isso investimos no Futura, apostando em você”.
9. Programa *Nota 10* (canal Futura), episódio sobre o tema “Formação de Educadores”, que foi ao ar em junho de 2000.
10. Retirado de vários números da revista. Ver revista *TV Escola*, n. 17, out./nov. 1999.
11. Vinheta do canal Futura chamando a atenção para o seu programa *Amigos da Escola: focos de atuação*.

12. Título de uma matéria que vem em todos os números da revista *TV Escola*, na seção “Destaque da Programação”.
13. Retirado de vários números da revista. Ver revista *TV Escola*, n. 17, out./nov. 1999, e n. 19, maio/jun. 2000.
14. Ver revista *TV Escola*, n. 20, ago./set. 2000. Aí esse tema recebeu destaque de capa e várias reportagens.
15. Cf. Paraíso (2003); discuto aí os “modos de endereçamentos” do discurso da mídia educativa.
16. Sobre isso ver Paraíso (2002).
17. Ver Moreira (1996).
18. Revista *TV Escola*, n. 21 (capa final), out./nov. 2000.

Referências bibliográficas

- BURBULES, N. *Reform as the social administration of the child: globalization of knowledge and power*. Trabalho apresentado no Congresso de Educação Comparada, África do Sul, 1998.
- CRUIKSHANK, B. *The will to empower: democratic citizens and other subjects*. Nova York: Cornell University, 1999.
- DEAN, M. *Governmentality: power and rule in modern society*. London: Sage, 1999.
- FOUCAULT, M. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*, Lisboa, v. 1, n. 19, p. 203-223, 1993.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1995a.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995b.
- FOUCAULT, M. Verdad, individuo y poder: una entrevista con Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1995c. p. 141-150.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1970.

- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.
- GIROUX, H. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GORDON, C. Governmental rationality: an introduction. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Ed.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago: University of Chicago, 1991.
- LARROSA, J. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, T.T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, T.T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOREIRA, A.F. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996.
- PARAÍSO, M.A. *Curriculum e mídia educativa: práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa sobre a educação escolar*. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- PARAÍSO, M.A. *Quem pensa que somos nós? Quem querem que nós seguimos: modos de endereçamento na mídia educativa brasileira*. Trabalho apresentado no 2. Seminário Internacional Redes de Conhecimento, 2003, Rio de Janeiro.
- PELBART, P.P. *A vertigem por um fio*. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- POPKEWITZ, T. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ROSE, N. How should one do the history of the self? In: ROSE, N. (Org.). *Inventing our selves: psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University, 1996.
- ROSE, N. El gobierno en las democracias liberales “avançadas”: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura*, n. 29, p. 25-40, 1997.

Marlucy Alves Paraíso

ROSE, N. Governando a alma: a formação do Eu privado. In: SILVA, T.T. (Org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROSE, N. Como se deve fazer a história do Eu? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-58, 2001a.

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

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

SILVA, T.T. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T.T. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Revistas analisadas e citadas

TV Escola, Brasília, DF, n. 14, mar./abr. 1999.

TV Escola, Brasília, DF, n. 15, maio/jun. 1999.

TV Escola, Brasília, DF n. 16, ago./set. 1999.

TV Escola, Brasília, DF, n. 17, out./nov. 1999.

TV Escola, Brasília, DF, n. 18, mar./abr. 2000.

TV Escola, Brasília, DF, n. 19, maio/jun. 2000.

TV Escola, Brasília, DF, n. 20, ago./set. 2000.

TV Escola, Brasília, DF, n. 21, out./nov. 2000.

