

Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do *expert* no governmentamento docente

Pedagogization of the pedagogical field: on the expert game in teachers' government

JULIO GROPPA AQUINO*



RESUMO – O artigo objetiva colocar em causa a razão imanente entre as práticas educacionais atuais e o âmbito da governamentalidade, por meio da problematização dos processos de pedagogização aí levados a cabo. Mais especificamente, visa analisar o jogo do *expert* como modalidade privilegiada do governmentamento docente na atualidade. Para tanto, toma como objeto empírico entrevistas concedidas por especialistas à revista *Nova Escola* entre 2005 e 2009. A discussão indica uma espécie de saturação pedagogizante do campo escolar, sempre com vistas a um (auto)governmentamento flexível, porém obstinado, das condutas docentes, operando a reboque da autoridade indefectível do *expert*, da lógica da desqualificação/requalificação profissional e da apologia da formação permanente, as quais, somadas, redundarão numa acirrada pedagogização do pedagógico.

Palavras-chave – Governamentalidade, Processos de pedagogização, *Expertise* pedagógica, Nova Escola, Michel Foucault.

ABSTRACT – This article aims at questioning the immanent reason between the contemporary educational practices and the realm of governmentality, through the problematization of the pedagogization processes which take place there. More specifically, it intends to analyze the expert game as a privileged modality of teachers' government in the present days. Therefore, it takes as its empirical object the interviews given by specialists to the journal *Nova Escola*, in the years 2005-2009. The discussion indicates a type of pedagogizing saturation of the school field, always towards a flexible, but obstinate, (self)government of teachers' conducts, functioning after the indefectible expert authority, the argument of professional disqualification/requalification and the apology of permanent formation, which, altogether, will redound in an uncompromising pedagogization of the pedagogical field.

Keywords – Governmentality, Pedagogization processes, Pedagogical expertise, Nova Escola, Michel Foucault.

Há outras nações, pelo contrário – e estas são as do Brasil –, que recebem tudo o que lhes ensinam, com grande docilidade e facilidade, sem argumentar, sem replicar, sem duvidar, sem resistir.

PADRE ANTÔNIO VIEIRA

A contemporaneidade, é inegável, tem testemunhado um alargamento progressivo do raio da ação escolar, consubstanciado na multiplicação do rol de incumbências de seus profissionais. Embaladas pelo refrão consensual

de que se trataria de preparar o alunado, sempre mais e melhor, quer para o exercício ativo da cidadania, quer para o domínio de habilidades e competências específicas, quer ainda para algum tipo de qualificação – seja propedêutica,

* Doutor em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (São Paulo, SP, Brasil) e Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (São Paulo, SP, Brasil). E-mail: <groppaq@usp.br>.

seja profissional – para o ingresso num mundo em franca complexidade, as missões atribuídas à escolarização não ocultam uma ambição ultrarreformista da sociedade, expressa numa multidimensionalidade de funções reparatórias ou salvacionistas dos usos e costumes dos segmentos populacionais sob sua guarda – o que abarcaria indistintamente clientela e agentes escolares.

Se partirmos do pressuposto de que a instituição escolar tem pleiteado, desde seus primórdios, a prerrogativa de uma gama de ações de teor correcional encarregadas de levar adiante uma *modernização civilizadora* da sociedade, deduziremos sem muito esforço sua conversão em polo irradiador de modos de vida mais *salutares*, mais *conscientes*, mais *produtivos* etc. Um espírito não menos idealista do que utilitarista parece, assim, sobrepassar as mentalidades pedagógicas, independentemente, aliás, de suas inclinações ideológicas, teóricas e/ou metodológicas, todas elas atadas, em semelhante medida, a uma *retórica expansionista* da escola contemporânea (NÓVOA, 2009).

Todavia, um rastro de vulnerabilidade pode ser atestado entre seus efeitos concretos, redundando num misto paradoxal entre a exuberância de seus propósitos declarados e a labilidade de sua consecução empírica, esta caracterizada, sobretudo, pela queixa recorrente de impotência por seus profissionais, ilhados na contraoferta de respostas fragmentárias e dissonantes às demandas que se gestam sem cessar no entorno social. Assim, quanto mais proliferam novas exigências quanto à intervenção escolar, mais frequente parece ser a alegação de efeitos desagregadores do âmbito propriamente pedagógico, amiúde entrecortado por episódios disruptivos da convivialidade aí em curso: descaso, indolência, animosidade, arrivismo, às vezes atos violentos.

Como processar analiticamente tal paradoxo? Vejamos algumas possibilidades.

A indiferença cresce. Em lugar nenhum o fenômeno é tão visível quanto no ensino, no qual, em alguns anos e com uma velocidade relâmpago, o prestígio e a autoridade dos professores desapareceram quase completamente. Hoje em dia, a palavra do Mestre deixou de ser sagrada, tornou-se banal e situa-se em pé de igualdade com a palavra da mídia e o ensino se transformou em máquina neutralizada pela apatia escolar feita de atenção dispersa e de ceticismo desenvolvido em relação ao saber. [...] A escola se parece menos com uma caserna do que com um deserto (embora a caserna também seja um deserto), onde os jovens vegetam sem grande motivação ou interesse (LIPOVETSKY, 2005, p. 21).

O cenário educacional contemporâneo é retratado sem retoques por Gilles Lipovetsky. Segundo o filósofo, seria antes necessário situar o presente na esteira de um “deserto paradoxal, sem catástrofe, sem tragédia ou

vertigem, que cessou de se identificar com o nada e com a morte” (p. 34). A figura do ermo presta-se a materializar a vacuidade ético-política que parece tomar de assalto o cotidiano das diferentes instituições sociais – efeito de um movimento inarredável de esvaziamento das narrativas-mestras que, em épocas anteriores, se não estruturavam a apropriação subjetiva das experiências comuns, ao menos lhes ofereciam contornos razoavelmente precisos. Tal movimento resultará, segundo Lipovetsky, não em angústia ou revolta, mas em desengajamento emocional, desafeição tão somente. Daí seu veredicto: “A escola é um corpo mumificado e os professores compõem um corpo fatigado e incapaz de lhe insuflar vida” (p. 22).

Diagnóstico semelhante, mas não de todo coincidente, é oferecido por Zygmunt Bauman (PORCHEDDU, 2009). Em uma entrevista dedicada à educação – tema infrequente em suas reflexões –, o sociólogo polonês posicionará as transformações aí verificadas no conjunto daquelas sob a égide da *modernidade líquida*.

A capacidade de durar bastante não é mais uma qualidade a favor das coisas. Presume-se que as coisas e as relações são úteis apenas por um “tempo fixo” e são reduzidas a farrapos ou eliminadas uma vez que se tornam inúteis. Portanto é necessário evitar ter bens, sobretudo aqueles duráveis dos quais é difícil se desprender. O consumismo de hoje não visa ao acúmulo de coisas, mas à sua máxima utilização. Por qual motivo, então, “a bagagem de conhecimentos” construída nos bancos da escola, na universidade, deveria ser excluída dessa lei universal? (p. 663).

Para Bauman, o que está em jogo é o desinteresse crescente por uma prática social que, durante os séculos precedentes, se postulou sólida e estruturada, donde derivariam alguns embaraços para o trabalho pedagógico atual: em primeiro lugar, a razão inerente, para as novas gerações, entre a atratividade do conhecimento e sua utilização imediata; segundo, o descrédito daquelas quanto ao legado escolar como representação fiel da ordem imutável da verdade do mundo e suas leis – ordem e verdade que já mais não há.

Se, na modernidade sólida, a crença em um mundo estável e duradouro era a base de toda ação pedagógica, sendo a memorização a faculdade humana mais valorizada e em uso, esta vê-se converter, em tempos líquidos, em fardo, obstáculo, empecilho. “Hoje esse tipo de memória firmemente consolidada demonstra-se em muitos casos potencialmente incapacitante, em muitos outros enganosa e quase sempre inútil” (p. 665).

Intrinsecamente oposta à lógica da aplicabilidade futura dos conhecimentos e da estabilidade do mundo que outrora eram apregoadas nos bancos escolares, a *educação líquida* assentar-se-ia não mais na habilidade de memorizar, mas na prontidão a esquecer, logo a

atualizar/substituir instantaneamente o que, em dado momento, é ensinado como indispensável; prontidão tida como condição *sine qua non* de adaptabilidade ao mundo contemporâneo e sua volatilidade característica. Daí a formação permanente como *leitmotiv* de existências sempre contingentes, em perpétuo desmanche.

A educação e a aprendizagem no ambiente líquido-moderno, para ser úteis, devem ser contínuas e durar toda a vida. Nenhum outro tipo de educação e/ou aprendizagem é concebível; a “formação” do próprio eu, ou da personalidade, é impensável de qualquer outro modo que não seja aquele contínuo e perpetuamente incompleto (p. 673-674).

Gilles Deleuze já o havia detectado antes: “[...] assim como a empresa substitui a fábrica, a *formação permanente* tende a substituir a *escola*, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa” (1992, p. 221). O presságio deleuziano posiciona o afã da formação continuada como tributário de uma espécie de volúpia normativa que não se farta, decretando aos indivíduos uma sucumbência voluntária a imperativos pedagogizantes e, por conseguinte, um endividamento subjetivo retroalimentador dessa mesma sucumbência; em suma, um regime cognitivo-moral tão contumaz quanto implacável no que diz respeito à naturalização de modos de vida enredados em uma incompletude generativa e, ao mesmo tempo, sufocadora da existência.

Deleuze alerta para um deslocamento do diagrama moderno-disciplinar das sociedades ocidentais proposto inicialmente por Michel Foucault (1979, 1987, 1996). No quadro da analítica deste último, as mutações históricas do *modus operandi* disciplinar revelar-se-ão, mais tarde, donatárias dos processos de governamentalização social, tendo em vista os mecanismos reguladores aí ativados a título de controle das formas e das condições de vida das populações.

No traçado do pensamento foucaultiano, a governamentalidade é definida inicialmente como o conjunto complexo de técnicas de governo em que passa a se apoiar a razão estatal a partir do século XVIII. Trata-se da articulação entre procedimentos técnicos polimorfos e intencionalidades políticas específicas em torno da qual operou o governo dos homens no Ocidente dos últimos séculos, objetivando a supervisão e a maximização calculadas das forças produtivas da sociedade, por intermédio da “permanente e objetiva associação entre o domínio da política, o exercício da autoridade e as modalidades de conduta evidenciadas pelos cidadãos” (Ó, 2009, p. 98).

Estamos diante, portanto, de uma guinada política da organização estatal, focada não apenas no assentamento

territorial, mas nos problemas populacionais, por meio do investimento na gestão capilarizada das condutas partilhadas pelos viventes em determinadas coordenadas espaço-temporais.

Compreendida genericamente como o quadro ético-político que facultou, a partir do advento da modernidade, a assimilação pela razão estatal de uma gama de ações espraiadas nas mais diversas práticas sociais, a governamentalidade operará com vistas à sedimentação e à difusão de um conjunto de saberes/práticas de teor normalizador segundo duas polaridades complementares: uma individual e analítica (disciplinar), outra populacional e quantitativa (biopolítica).

Segundo Edgardo Castro (2009), a noção de normalização recobriria o duplo golpe – disciplinar e biopolítico – da governamentalidade, no sentido da regulação da vida tanto dos indivíduos quanto das populações. É preciso ressaltar, entretanto, que “a descrição de Foucault refere-se a uma sociedade de normalização, não a uma sociedade normalizada. A normalização descreve o funcionamento e a finalidade do poder” (p. 309).

Disciplina e biopolítica estariam, assim, enfeixadas nos processos de governamentalização, visto que, enquanto a primeira individualiza, a segunda totaliza. Daí o pasmo de Foucault com o fato de que

[...] nunca, na história das sociedades humanas – mesmo na antiga sociedade chinesa –, houve, no interior das mesmas estruturas políticas, uma combinação tão astuciosa das técnicas de individualização e dos procedimentos de totalização (1995a, p. 236).

Com o fito de arremeter tanto os mecanismos de manutenção do próprio Estado quanto as múltiplas formas de (auto)governo dos cidadãos, tal investida valer-se-á de uma série de mecanismos de normalização espraiados pelas mais variadas práticas sociais que, a despeito de lhe serem contingentes, serão alçadas à condição de necessidade e suficiência, quiçá universalidade – com destaque para a educação.

O que seriam as práticas educacionais, em quaisquer de suas vertentes, senão uma prova histórica do vigor da governamentalidade em seu aporte normalizador e, sobretudo, no que concerne à irredutibilidade dos processos de subjetivação aí desencadeados?

Deparamos, desse modo, com a razão imanente entre as intervenções de base educativa e o âmbito da governamentalidade, uma vez que elas seriam encarregadas, em sua processualidade cotidiana, de materializar e, ao mesmo tempo, levar adiante uma standardização coextensiva, porém flexível, das condutas individuais e coletivas, valendo-se, para tanto, de um jogo ininterrupto com a liberdade dos sujeitos. Daí

a educação – sobrecodificada em termos de *educabilidade* – não apenas como meio de governo das coisas e pessoas, mas como um de seus fins precípuos.

Se for correta a premissa de que a governamentalidade terá as práticas educacionais menos como um terreno empírico pontual e mais como um dos *modi operandi* privilegiados de governo dos viventes, será também correto concluir que a celeridade e o espraiamento dos atuais processos de pedagogização constituirão uma forma de gestão social tão onipresente quanto onisciente, porque apoiada paradoxalmente no dever impetrado e no direito autoproclamado ao usufruto de uma educabilidade ininterrupta, sem amarras, que a tudo descortina porque a tudo contém. Educação, cidadania e empreendedorismo passam, destarte, a estabelecer uma relação de homologia funcional e de mútua implicação, tendo em vista o fato de que “o *Homo Pedagogicus*, ao mesmo tempo um aprendiz permanente e um cidadão do mundo, é redefinido como um produto da reengenharia de uma educação baseada em resultados” (DEACON; PARKER, 1998, p. 138).

Se assim perspectivadas, as práticas educacionais contemporâneas nada parecem apresentar de inocuidade (como supõe Lipovetsky), anacronismo (como diagnóstica Bauman), baixa resolutividade, degradação, ou mesmo falácia. Ao contrário. Em que pesem as instabilidades próprias do campo, uma espécie de fulgor governamentalizador pode ser aferido nos fazeres educacionais atuais – sejam eles formais, ou não, visto que tal programática parece ultrapassar em muito o perímetro escolar, embora dele jamais prescindia.

No caso escolar, mais apropriado seria, então, admitir uma tendência de embotamento da função disciplinar clássica em estreito convívio com uma robustez crescente da função governamentalizadora que a escola moderna, desde sua fundação, nunca cessou de levar a cabo. Em vez, portanto, de anunciar os estertores da escolarização contemporânea, mais fecundo seria compreender seus tantos paradoxos como índices de uma potente frente governamentalizadora aí em ação. Adentremos a questão.

A EDUCAÇÃO COMO GOVERNAMENTO DOS VIVENTES

Em determinado momento de sua trajetória de pensamento, Foucault dispara uma questão capaz, por si só, de arrematar a ambição governamentalizadora das práticas educacionais: “Por que nas escolas não se ensina somente a ler, mas se obrigam as pessoas a se lavar?” (1996, p. 119).

Toca-nos reconhecer, de largada, que aquilo que é ensinado nas salas de aula – seja na forma prosaica das operações matemáticas ou das construções linguísticas, seja na modalidade de saberes humanísticos ou artísticos

de teor criticista – ultrapassa e, no limite, dispensa a propalada distinção entre as dimensões *conceitual*, *atitudinal* e *procedimental* dos conteúdos escolares, uma vez que estes visariam tão somente dar corpo e vazão a múltiplos comandos de cunho moralizante, transpassando as convenções e os chamamentos pedagógicos de época. Prova disso é o fato de os agentes escolares serem insistentemente convocados a materializarem o papel tido como o mais nobre de todos: de *exemplo* para as novas gerações, subsidiando, assim, a identificação dos mais novos com determinados modos de vida virtuosos, afinados a uma existência *salutar*, *benfazeja* e, sobretudo, *responsável* – o que, ademais, arregimentaria a edificação de um convívio *democrático*, *respeitoso* e *pacífico* tanto nas escolas quanto fora delas. No indivíduo mais pedagogicamente talhado (professor ou aluno, em igual medida) residiria, portanto, o limiar de uma coletividade mais *desenvolvida*, mais *emancipada* e, afinal, mais *humana*, tendo as salas de aula como seu *locus* fundador. Eis aí a crença-base do projeto escolar-civilizatório, não obstante suas sucessivas oscilações, deslocamentos e recomposições históricas.

Com efeito, é possível afirmar que a defesa acalorada de modos de vida *positivos* vem reivindicando a aglutinação da variedade de funções e de âmbitos do ensino formal e, com isso, suplantando a abstração e a fragmentação das narrativas pedagógicas canônicas. Trata-se, em suma, de uma investida unificadora do discurso pedagógico contemporâneo em prol de um projeto comum: o fomento de um (auto)governo diuturno a presidir os gestos cotidianos, convertendo-se em crivo do que pensam, fazem e julgam os educadores quando em confronto com as novas gerações, e também destas em relação àqueles.

Assim sendo, ao horizonte de “certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade” (FOUCAULT, 2004, p. 324) a que visam as *técnicas de si* – aquelas que, articuladas às estratégias de dominação sobre os outros, descreveriam o plano operacional da governamentalidade – poder-se-ia, sem titubear, acrescentar a noção de educabilidade.

No espectro da governamentalidade, a escola despontará, então, como um dos espaços privilegiados de criação, de aplicação e de difusão de técnicas pessoais sustentadas por jargões pedagogizantes específicos. Afirma o próprio Foucault que,

[...] primeiro, as técnicas de si não exigem o mesmo aparelho material que a produção de objetos e são, portanto, técnicas frequentemente invisíveis. Segundo, são frequentemente ligadas às técnicas de direção dos outros. Por exemplo, se tomamos as instituições educacionais, compreendemos que alguém está

governando os outros e ensinando-lhes a governar-se (1995b, p. 276).

O exemplo empregado pelo pensador remete ao fato de que as práticas educacionais afiguram-se como ocasião para a consecução de um conjunto de *experiências de si* – na acepção de Jorge Larossa (1994) –, por meio das quais se consagram modalidades *invisíveis* de *direção* da conduta entre e pelos protagonistas escolares; docentes ou discentes, tanto faz. Segundo esse autor espanhol, não se poderia conceber o âmbito pedagógico como espaço neutro ou ilibado de promoção e de desenvolvimento do

autoconhecimento, da autoestima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da autorregulação, etc., mas como produtor de formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular (p. 57).

Autoinspeção, autoproblematização e automonitoramento passam, assim, a figurar como variáveis interdependentes no (auto)governo das populações escolares, via os processos de subjetivação aí sediados. Trata-se, dito de outro modo, do nexo fulcral entre relações de poder e subjetividade, responsável por modos de constituição pessoal intimamente atrelados à ordem. Segundo Alfredo Veiga-Neto (2000), tal nexo consistiria no efeito combinado entre duas instâncias distintas, mas complementares: “o *jogo da cidade* – totalizador, jogado na população – e o *jogo do pastor* – individualizador, jogado no indivíduo” (p. 185).

Poder *pastoral*, um dos conceitos operatórios mais intrigantes de Foucault (2008), consiste numa tecnologia política advinda do Cristianismo e englobada pelo Estado moderno laico. A genialidade estratégica de tal modalidade de gestão dos viventes reside, segundo o pensador, no fato de que, enquanto na racionalidade cristã visava-se conquistar a salvação individual alhures, no mundo secularizado trata-se de assegurá-la na esfera terrena. A ideia de salvação, agora a cargo dos próprios indivíduos, passa a ter uma matriz mundana, recodificada em termos de saúde, seguridade, felicidade pessoal – desde que os cidadãos se disponham a serem qualificados para tal. Educabilidade, mais uma vez.

Almejando cuidar não apenas do coletivo, mas também de cada um de seus integrantes em particular durante toda a extensão de suas vidas, o poder pastoral será exercido pelo Estado a partir do século XVIII por intermédio das instituições sociais que, não obstante suas particularidades, constituirão uma rede pastoral espalhada. Mais especificamente, será por meio do acesso à intimidade das pessoas, via exploração e controle de suas almas, que o jogo do pastor ocupar-se-á das consciências

dos indivíduos, incitando-os a aderirem aos regimes de verdade em voga.

Na modernidade secularizada, a função pastoral será reapropriada, sobretudo, pelos *experts*, aqueles personagens sociais contemporâneos encarregados, segundo Nikolas Rose (1998), de produzir *topografias morais*, bem como de tutelar seu uso, operando por meio de uma ação a distância sobre as escolhas cotidianas dos cidadãos, estas subscritas às normas científicas, aos valores políticos dominantes e aos padrões de consumo vigentes, não obstante reclamem para si a chancela de neutralidade e de livre-arbítrio. Donde as peculiaridades tornadas desvantagens, eufemismo para disfuncionalidade ou, no limite, inabilidade autogestionária: o filão mercadológico multitudinário dos peritos da conduta.

Trata-se do jogo do pastor – agora transmutado em jogo do *expert* – operando no encaço das *almas*, regulando cada passo individual e perpetrando regimes do eu tão estereotipados quanto idiossincráticos a sujeitos que se creem autônomos, ainda que (e porque) ininterruptamente governados. Esclarece Rose:

O governo da alma depende de nos reconhecermos como, ideal e potencialmente, certo tipo de pessoa, do desconforto gerado por um julgamento normativo sobre a distância entre aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar e do incitamento oferecido para superar essa discrepância, desde que sigamos o conselho dos *experts* na administração do eu (p. 44).

Na esfera educacional, o jogo do *expert* dar-se-á especialmente por meio de um incansável trabalho de inculcação de ideais transcendentais que, repetidos à exaustão, se reduzirão a *slogans* do tipo: *o dever/direito de desenvolver-se; a construção de uma vida melhor; o aprender a aprender* etc. *Slogans* de vocação *empreendedorística* que a todos abarcariam, remetendo as existências escolares a um (auto)patrulhamento eterno e, por extensão, a um endividamento mais que voluntário: autoimpingido, autogerido e retroalimentador.

Eis aí o ponto exato em que o jogo do *expert* justapõe-se ao jogo da *cidade*, uma vez que os processos de governamentalização educacional não se restringiriam ao âmbito escolar, embora dele jamais abram mão. Aspirando a um controle social de amplo espectro e em larga escala, tais processos terão como meta a conformação voluntária dos cidadãos a determinados imperativos de teor autogestionário, por meio de uma minuciosa e igualmente progressiva pedagogização dos mínimos gestos pessoais. Uma tática inquebrantável tão ou mais potente do que todos aqueles outros exercícios de poder regionalizados (a saúde, a justiça, a religião, o próprio Estado) que são reconhecidos como constritivos e em relação aos quais os cidadãos mantêm seja uma

atitude de reserva, seja alguma resistência tímida, ainda que intermitente.

E quem haveria de contestar que o *approach* pedagógico – ou, mais genericamente, educativo – é uma das formas mais suavemente tirânicas de que falava Foucault (2006b)? Quem haveria de negar que ele é acatado de maneira incontestada, atravessando as relações sociais de ponta a ponta, como se se tratasse de um bem indispensável ou a resposta de época mais apropriada a necessidades supostamente inerentes à condição humana?

Ainda, se é certo que a governamentalidade contemporânea terá os processos de pedagogização como seu braço forte (em última instância, um de seus *modi faciendi*), restar-nos-á admitir que o âmbito propriamente pedagógico será alvo privilegiado do jogo do *expert*, sendo os protagonistas escolares – em particular, o professorado – um segmento populacional amplamente visado no que tange à exaltação e à incorporação contínuas de missões de cunho governamentalizador. E quais são elas? Antes, quais forças discursivas estarão a capitanear o governo das existências docentes no presente?

Com o intuito de perspectivar empiricamente o problema em tela, procedemos a uma análise sumária dos depoimentos de 48 *autoridades* publicados por *Nova Escola*, esta reputada como o veículo mais atuante e abrangente de difusão de ideias pedagógicas no país. Trata-se do conjunto de entrevistas realizadas com especialistas do campo pedagógico e alocadas junto à seção *Fala, Mestre!* em cinco anos da revista, entre 2005 e 2009. Reunidos, tais depoimentos oferecem um panorama tão intrincado quanto categórico do conjunto de palavras de ordem a balizar os processos de pedagogização no interior do próprio campo pedagógico, os quais, se não se prestam a serem a quintessência da maquinaria contemporânea da governamentalidade educacional, ao menos concorrem vigorosamente para colocá-la em marcha. A eles.

A PEDAGOGIZAÇÃO DO PEDAGÓGICO: APROXIMAÇÕES

Há registro de alguns textos analíticos, de viés mormente crítico, sobre a produção discursiva de *Nova Escola*: Bueno (2007), Marzola (2000), Costa e Silveira (1998), dentre outros. Também, um breve levantamento junto ao Banco de Teses da CAPES indica a quantidade expressiva de mais de duas dezenas de dissertações e teses, defendidas nas duas últimas décadas, que a tomaram como objeto de estudo.

Não sem razão, tais produções elegem *Nova Escola* como *locus* analítico, visto que ela se revela, de um lado, como caixa de ressonância da mentalidade pedagógica dominante no país e, de outro, como laboratório de formatação discursiva dessa mesma mentalidade.

Um exemplo disso pode ser subtraído de uma de suas matérias intitulada *Seis características do professor do século 21*,¹ segundo a qual o professor deverá contar com as seguintes destrezas ou, valendo-nos do jargão da revista, *competências*: ter boa formação; usar as novas tecnologias; atualizar-se nas novas didáticas; trabalhar bem em equipe; planejar e avaliar sempre; ter atitude e postura profissionais.

Como se pode aí entrever, o *approach* discursivo de *Nova Escola* não dispensa um direcionamento assertivo e, simultaneamente, simplista ou, como o quer Sinésio Ferraz Bueno (2007), a exaltação de uma profissionalidade orientada por dois princípios básicos de ação: voluntarismo e estereotipia, assim como uma visão pragmática do conhecimento.

No primeiro caso, tratar-se-ia de reduzir os contratempos pedagógicos “a questões a serem resolvidas individualmente pelo professor, o qual é pressuposto como um ser dotado de inesgotável força de vontade, permanentemente disposto a se superar no cumprimento de sua missão” (p. 304). No segundo, valendo-se da noção de *semiformação* proposta por Theodor W. Adorno, Bueno diagnostica um encurralamento alienante do conhecimento escolar, por meio da propagação de “uma visão estritamente operacional da realidade pedagógica, recusando previamente outras perspectivas de abordagem que não estejam comprometidas com a reafirmação do *status quo*” (p. 305).

Alvo das mais ferrenhas críticas, a revista publicada pela Fundação Victor Civita (braço do Grupo Abril), persiste, porém, desde seu lançamento em 1986, como uma das publicações mensais com maior tiragem no país.

Caber-nos-ia, então, menos denunciar sua suposta ingerência no âmbito pedagógico nacional do que problematizar sua eficácia discursiva, esta não apenas a facultar, mas também a prolongar sua existência como artefato histórico e cultural. E quem pese a multiplicidade de razões que, decerto, concorrem para tal, nossa opção analítica recai sobre apenas uma: a autorização discursiva mobilizada pela figura dos *experts* nas páginas de *Nova Escola*, aquela tida como peça-chave para a compreensão da mecânica geral do governo docente na atualidade.

Dentre os 48 entrevistados,² alguns bastante reconhecidos pelo público pedagógico, ora pela difusão de suas ideias principais, ora por sua projeção como gestores, temos que eles se subdividem em 26 estrangeiros e 22 brasileiros.

Em quais credenciais apoiar-se-á a autoridade dos entrevistados? Como *Nova Escola* a mobilizará em termos discursivos? Como aí se desdobrará o jogo do *expert*?

Um primeiro bloco das entrevistas (20% delas) refere-se à autoridade *política* dos entrevistados no

campo pedagógico: ministros e secretários estaduais, reitor universitário, integrantes de organismos internacionais (UNESCO), assim como formuladores de programas ou responsáveis por eles (PISA, SAEB etc.). Tais depoimentos estruturam-se mais de modo informativo do que opinativo, permitindo ao leitor ter acesso a detalhes explicativos de iniciativas nacionais ou internacionais em curso ou de metas para garanti-las. Neles, é recorrente o emprego de balanços gerais sobre avanços da escolarização nacional e, amiúde, de análises comparativas, mormente de natureza estatística, com outros países mais desenvolvidos neste ou naquele quesito educacional. São citados, além de Cuba, alguns países asiáticos e outros do centro-norte europeu. Aqui, a tônica discursiva parece recair no mimetismo de realidades mais *arrojadas e competentes*, logo, modelares, com o fito de fazer arrancar a educação nacional de sua condição de anacronismo, pareando-a aos padrões internacionais de qualidade dos serviços aí prestados.

Daí um segundo conjunto de entrevistas (outros 20%), agora baseadas em iniciativas pedagógicas específicas capitaneadas pelos entrevistados, as quais legitimarão sua autoridade *prática*. A combinação entre originalidade técnica e alcance de resultados objetivos é aquela que oferecerá lastro argumentativo aos depoimentos. São esmiuçadas propostas e metodologias *diferenciadas e bem-sucedidas* para o ensino de matemática e de língua estrangeira; para a educação infantil, ambiental e rural; para a alfabetização, a multisseriação, a resolução de problemas de aprendizagem etc. Trata-se de ações levadas a cabo, muitas vezes, em contextos não formais de ensino, às vezes institutos e fundações.

O terceiro e mais volumoso conjunto das entrevistas (60%) refere-se, por sua vez, à autoridade propriamente *científica* dos entrevistados, seja no campo pedagógico, seja em áreas a ele avizinhas. Figuram aí *teóricos* de renome, portadores, quase sempre, de um amplo reconhecimento na mídia educativa.

As temáticas abordadas cobrem uma vasta gama de *dificuldades* enfrentadas pelos profissionais, as quais abrangem desde o ensino de português e de matemática (mais recorrentes), de ciências, de educação física e artística, até a alfabetização, a leitura, o uso de biblioteca, a internet e a mídia em geral. Há também o tangenciamento de questões pedagógicas *stricto sensu*, como avaliação, aprendizagem, sistema de ciclos, qualidade da educação etc. Boa parte das temáticas envolve também questões ditas *transversais*, como (in)disciplina, formação ética, gênero, inclusão, até o papel das emoções no aprendizado.

De cunho expressamente opinativo, tais entrevistas vêm acompanhadas de uma obrigatória chancela acadêmica – a título de aval de véspera, parece-nos, ao

que lá será proferido. Trata-se, assim, de assegurar a legitimidade da *expertise* via associação da imagem dos entrevistados a centros universitários de prestígio.

Apenas para se ter uma ideia do que aí está em jogo, foram referidas, no caso dos estrangeiros, afiliações às universidades norte-americanas da Geórgia, da Califórnia, Stanford, Harvard, Boston School of Medicine e Dartmouth College; às europeias: Autônoma de Madri, de Barcelona, Católica de Milão, Paris 8, de Bordeaux, Pierre Mendès; e às latinas: Nacional Autônoma do México, Nacional de La Plata e de Buenos Aires.

Quanto aos brasileiros entrevistados, eles referem laços profissionais presentes (ou pregressos) com algumas universidades federais, a Pontifícia Universidade Católica, além das universidades estaduais paulistas, com destaque para a Universidade de São Paulo.

Outro índice da autorização dos entrevistados é a indicação, ao final da matéria, das produções de sua lavra – uma estratégia, supõe-se, de reforçamento do domínio sobre o que lá foi hipotetizado, criticado ou defendido. Uma prova de força argumentativa, pois.

Fala, Mestre! é uma das seções que inauguram a revista. À moda das *páginas amarelas* de sua revista-irmã, *Veja*, o efeito pretendido parece ser o de assegurar aquiescência de antemão à argumentação dos *experts*, esta sustentada, por sua vez, pelo trabalho de investigação teórica e/ou empírica. A voz experiente do perito universitário passa, assim, a definir a pauta de verdade que será deslindada – o que incluirá um movimento explícito de censura aos usos e costumes dos docentes, relegados à condição de leigos incautos.

Nesse sentido, a argumentação dos *experts*, na maioria dos casos, ancora-se na lógica da desqualificação ora da ação docente, ora da (des)organização do sistema educacional como um todo ou em partes (da qual os professores seriam porta-vozes ou vítimas), e, em seguida, na tentativa de requalificação de ambos a partir dos encaminhamentos lá anunciados. Vejamos alguns exemplos:

No Brasil, os livros didáticos são abrangentes, mas pouco profundos. Digo que têm 1 quilômetro de diâmetro e 1 centímetro de profundidade. Eles também possuem muitas informações teóricas, provavelmente para servir como guia de apoio ao docente, já que a formação dele é fraca (MARTIN CARNOY, ed. 227, nov. 2009).

Muitas vezes, o professor parte do pressuposto de que a criança chega à escola sem conhecimento, e não é assim. [...] Daí a importância de trabalhar com base no pensamento deles. Sabendo como aprendem, o professor pode levar em conta as dificuldades que encontram (JUAN DELVAL, ed. 221, abr. 2009).

Os docentes lecionam do modo como foram ensinados. Mesmo que sejam expostos a novos conhecimentos, é preciso que eles queiram aprender a usá-los. Se isso não ocorre, nada muda. [...] Os educadores devem conhecer ao máximo cada um de seus alunos e, assim, ensiná-los da maneira que eles melhor poderão aprender (HOWARD GARDNER, ed. 226, out. 2009).

Um docente sem esse conhecimento é como um médico que não entende de Biologia – um xamã. Infelizmente, os professores não costumam ter acesso a isso na Universidade. [...] Para ensinar melhor, os professores também podem aprender (GUY BROUSSEAU, ed. 228, dez. 2009).

A tomar pelas imagens do professorado aí veiculadas, tratar-se-ia de um profissional sempre defasado e em dívida quanto à pleora de requisitos da profissão, esta tornada objeto de vívida glorificação – jamais, portanto, passível de dúvida ou de crítica. Assim, a hipervalorização do ofício parece dar-se de modo proporcional ao descrédito atribuído aos profissionais, convertidos em segmento-alvo de uma intensa regulação não apenas exógena, mas também (e idealmente) a cargo deles próprios.

O físico alemão Andreas Schleicher, responsável pelo PISA, é taxativo ao propor um tipo de liberdade tutelada aos docentes:

Antigamente, dizia-se ao professor exatamente o que ele deveria fazer e existia um currículo bem específico e fechado. Na minha opinião, esse não é o caminho, mas também não pode haver liberdade total. O que funciona de verdade é indicar ao docente o que realizar, dando a oportunidade de escolher os próprios métodos (ed. 217, nov. 2008).

Temos, aqui, uma mostra cabal da investida pedagogizante típica da governamentalidade educacional atual, via jogo do *expert*, na esteira da qual coerção e livre-arbítrio articulam-se, embaralham-se e, então, amalgamam-se. Zelosa, a autoridade pontificará: é possível e necessário que o professor escolha caminhos próprios, desde que secundados por *indicações* exógenas. E quais práticas assegurariam tal tipo de balizamento senão aquelas afeitas à rubrica genérica da *formação permanente*? Vejamos outras passagens:

A sociedade deve se convencer de que necessita de professores bem preparados para que a Educação melhore. Só assim vai consegui-los. É importante ainda descobrir quais programas de qualificação funcionam melhor e achar uma maneira de fazer com que preparem mais gente (JEREMY KILPATRICK, ed. 220, mar. 2009).

Se ela [formação] não for trabalhada, de nada adiantam recursos, boa gestão e avaliações periódicas. Só com bons professores, vamos fazer a diferença e garantir um ensino de qualidade em nosso país (FERNANDO HADDAD, ed. 216, out. 2008).

O principal problema dos professores, argentinos ou brasileiros, é a formação insuficiente. Não discuto se ela é boa ou ruim, mas tenho certeza de que é insuficiente porque os conteúdos são, hoje, mais complexos. [...] É importante ter consciência de que não basta fazer um curso superior. É preciso investir na formação continuada (PATRICIA SADOVSKY, ed. 199, jan./fev. 2007).

É indispensável que os processos de formação permitam a ele [professor] elaborar situações efetivas de aprendizagem. Insisto nisso porque em geral se encara o docente como profissional da prática. É preciso saber que o trabalho de ensinar é muito difícil (DELIA LERNER, ed. 195, set. 2006).

Somadas, a autoridade indefectível do *expert*, a lógica da desqualificação/requalificação docente e a apologia da formação permanente constituirão o tripé operacional do (auto)governo docente, redundando naquilo que poderia ser sintetizado como uma acirrada *pedagogização do pedagógico* – uma modalidade de governo de comandos brandos, porém ubíquos, posto que sem concorrência, nem contestação; governo de caráter provedor, devocional e redentor, que terá o ideal de (auto)formação como ponto de mira e o próprio profissional como artífice, impingindo-lhe a condição de um consumidor sempre em prontidão para angariar uma miríade de conhecimentos, que, cumpre lembrar, jamais poderão ser adquiridos por completo, já que em profusão e em deslocamento constantes.

Mediante nosso percurso analítico, é possível concluir que estaríamos diante de uma espécie de saturação pedagogizante do campo escolar atual, com vistas à naturalização de um tipo de (auto)governo flexível, porém obstinado, das condutas dos e pelos próprios profissionais, por meio da replicação de um sem-número de palavras de ordem espargidas por todo canto e ponto; palavras de ordem afiliadas aos padrões normativos apregoados pela *expertise* técnico-científico-pedagógica, numa chave tão aconselhadora quanto prescritiva, tão emancipatória quanto doutrinária, tão pastoral quanto policialesca, tão épica quanto arrebanhadora.

Daí que, alheios à prerrogativa de uma apropriação ativa de sua própria profissionalidade, os agentes educacionais findariam por sucumbir ao esquadramento pedagogizante de seu *métier*, restando-lhes alguns efeitos deveras perturbadores, dentre eles: a tutela discursiva e a adulação aos comandos normativos/morais oferecidos

pelos *experts*; a convicção de que o equacionamento de seus embarços profissionais residiria numa autossuficiência subjetiva fleumática; o entorpecimento de sua capacidade de pensar, bem como a diluição de sua independência de agir; por fim, a despotencialização dos gestos possíveis em favor de intenções esotéricas, resultando em impostura ética e, por extensão, em banalização política dos modos e condições da vida aí presente.

Desta feita, torna-se imprescindível perspectivar os processos de pedagogização dos modos de vida – seja no quadrante escolar, seja no exterior dele – como um efeito inelutável, na atualidade, dos modos de exercer o poder; este que, segundo Foucault, “[...] vai tão longe, penetra tão profundamente, é veiculado por uma rede capilar tão cerrada, que você se pergunta onde ele não existiria” (2006a, p. 95).

REFERÊNCIAS

- BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista **Nova Escola** – Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, p. 300-307, maio/ago. 2007.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Michel Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Horizontes plurais**: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: FCC; Editora 34, 1998. p. 345-377.
- DEACON, Roger; PARKER, Ben. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-153.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. Eu sou um pirotécnico. In: POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault, entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006a. p. 67-100.
- _____. Introdução à vida não-fascista. **Comunicação & Política**, v. 24, n. 2, p. 229-233, 2006b.
- _____. Tecnologias de si. **Verve**, n. 6, p. 321-360, 2004.
- _____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p. 231-249.
- _____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 253-278.
- _____. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri: Manole, 2005.
- MARZOLA, Norma. Os sentidos da alfabetização na revista Nova Escola. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000. p. 93-115.
- NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- Ó, Jorge Ramos do. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 97-117, maio/ago. 2009.
- PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. **Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

NOTAS

¹ Edição 236, de outubro de 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/seis-caracteristicas-professor-seculo-21-602329.shtml>>. Acesso em: 20 out. 2010.

² No período selecionado, 50 fascículos da revista foram publicados, o equivale a 50 entrevistas, já que *Fala, Mestre!* tem um único entrevistado por edição; entretanto, a de número 188, de dezembro de 2005, não foi computada, uma vez que nela foram compilados breves depoimentos de 10 personalidades. Também Fernando Haddad, então ministro da Educação, foi entrevistado duas vezes no período.

Artigo recebido em janeiro de 2013.
Aprovado em março de 2013.