

- Nombre y Apellido del autor: Julio Groppa Aquino
- Pertencia Institucional: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação (Professor associado)
- Dirección electrónica: groppaq@usp.br
- Mesa seleccionada: (2) Dispositivos pedagógicos, capitalismo tardío y sociedades fragmentadas.
- Título de la ponencia: O jogo do *expert* educacional no governo docente
- Resumen de 200 a 300 palabras

Alinhada ao campo dos estudos foucaultianos na educação brasileira, a presente investigação focalizou o que denominamos *jogo do expert educacional* como modalidade privilegiada do governo das condutas docentes na atualidade escolar. Para tanto, foram analisadas as entrevistas concedidas, entre 2004 e 2013, por *especialistas educacionais* à revista *Nova Escola*, periódico de amplo alcance e principal responsável pela difusão das ideias pedagógicas no país. Tratou-se, assim, de descrever e analisar a ação normativa daquele conjunto de personagens sociais encarregados, segundo Nikolas Rose, de produzir *topografias morais*, bem como de tutelar seu uso, operando por meio de uma ação à distância sobre as escolhas cotidianas dos cidadãos. Em termos analíticos, trata-se do jogo do pastor – agora transmutado em jogo do *expert* – operando no encafo das *almas*, regulando cada passo individual e perpetrando regimes do eu tão estereotipados quanto idiossincráticos a sujeitos que se creem autônomos, ainda que ininterruptamente governados. As conclusões do estudo apontaram para uma espécie de saturação pedagogizante das existências docentes, operando a reboque: 1) da autoridade discursiva retroalimentadora do *expert*; 2) da lógica da desqualificação/requalificação profissional dos agentes escolares; e 3) da apologia salvacionista da formação permanente. 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 perturbadores, dentre eles: a tutela discursiva e a adulação aos comandos oferecidos pelos *experts*; a convicção de que o equacionamento de seus embaraços profissionais residiria numa autossuficiência subjetiva fleumática; o entorpecimento de sua capacidade de pensar criticamente, 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.

- Medios auxiliares que necesita para la presentación: Ninguno

Em determinado momento de sua trajetória de pensamento, Michel Foucault dispara uma questão capaz, por si só, de arrematar a ambição normalizadora 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 normalizador, 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 lócus 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 das práticas pedagógicas contemporâneas 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. Em termos foucaultianos, estaríamos diante de uma nítida guinada governamentalizadora das práticas escolares.

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, segundo Foucault, 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). 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).

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).

Com o fito de arregimentar 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 tão disciplinar quanto biopolítico, e, sobretudo, no que concerne à irreduzibilidade 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 estandardização co-extensiva, 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.

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 referida 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 freqüentemente invisíveis. Segundo, são freqüentemente 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 auto-estima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da auto-regulação, 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 nexu fulcral entre relações de poder e subjetividade, responsável por modos de constituição pessoal intimamente atrelados à norma. Segundo Alfredo Veiga-Neto (2000), tal nexu 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: eis um dos conceitos operatórios mais intrigantes de Foucault (2008), o qual consiste numa tecnologia política advinda do Cristianismo e englobada pelo Estado moderno laico. A engenhosidade estratégica de tal modalidade de gestão dos viventes residiria, 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 recodificado pelo Estado a partir do século XVIII por intermédio das instituições sociais que, não obstante suas particularidades, constituirão uma rede pastoral espreada. Mais especificamente, será por meio do acesso à intimidade das pessoas, via a exploração e o controle de suas almas, que o jogo do pastor se dará, ao se ocupar 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, de produzir *topografias morais*, bem como de tutelar seu uso, operando por meio de uma ação à 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, em suma, 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 reconhecemos 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 (1998, 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 empreendedora 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.

Ora, 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 vivos, 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).

E quem haveria de contestar que o *approach* pedagogizante – 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 social como seu braço forte (em última instância, um de seus *modi faciendi*), resta-nos-á admitir que o âmbito propriamente pedagógico converte-se em 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 95 *autoridades* publicadas 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 nos últimos dez anos do periódico (2004-2013) e alocadas junto à seção *Fala, Mestre!* da revista. Reunidos, tais depoimentos oferecem um panorama tão intrincado quanto categórico do

conjunto de palavras de ordem a balizar os processos de pedagogização social no interior do próprio campo pedagógico, os quais, se não se prestam a serem a quintessência da maquinaria contemporânea da governamentalidade no âmbito educacional, ao menos concorrem vigorosamente para colocá-la em marcha.

Há registro de alguns textos analíticos, de viés mormente crítico, sobre a produção discursiva de *Nova Escola*: Bueno, 2007; Marzola, 2000; Costa, 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 lócus 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 dessa mesma mentalidade. Um exemplo disso pode ser subtraído de uma de suas matérias, intitulada *Seis características do professor do século 21*,<sup>1</sup> segundo a qual o professor deveria 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 pelos seguintes 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” (BUENO, 2007, p.304). No segundo, valendo-se da noção de *semiformação* proposta por Theodor W. Adorno, o autor diagnostica um encurralamento alienante do conhecimento escolar, por meio da propagação de “uma visão estritamente operacional da realidade pedagógica,

---

<sup>1</sup> 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: 20/10/2010.



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. Em que 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 engenhosidade das formas do governo docente na atualidade.

No período selecionado, 100 fascículos da revista foram publicados (do número 169 ao 268), o que equivaleria a 100 entrevistados, já que há uma única entrevista por edição na seção destinada a tal. Entretanto, o fascículo de número 188 (dezembro de 2005) não foi computado, uma vez que nele foram compilados breves depoimentos de 10 personalidades. As edições 267 e 263 (respectivamente, novembro e junho/julho de 2013) não veicularam a seção *Fala, Mestre!*, na qual as entrevistas estão alocadas. Por fim, Fernando Haddad e Roger Chartier foram entrevistados duas vezes no período.

Assim, no que se refere aos 95 entrevistados, 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 40 brasileiros e 55 estrangeiros.

De largada, uma questão nuclear parece despontar: qual o interesse acentuado de *Nova Escola* por entrevistados estrangeiros? Quais lições a revista, por meio de tal estratégia, estaria oferecendo aos profissionais da educação brasileira? Apenas uma, talvez: a incitação ao imperativo da mudança e da inovação constantes, consubstanciado ora pelas *novidades*, ora pelos *exemplos* contidos nas reflexões dos depoentes selecionados.

Dentre os estrangeiros entrevistados, 14 são argentinos<sup>2</sup> (equivalentes a um quarto do número total), seguidos por 9 franceses (16%), 4 norte-americanos, 4 ingleses, 4 portugueses, 3 chilenos, 3 colombianos, 3 espanhóis, 2 alemães e 2 italianos. No caso de Suíça, Noruega, Singapura, México, Equador, Uruguai e Venezuela, houve apenas um entrevistado proveniente de tais países.

Em suma, temos que: os 26 europeus constituem a quase metade dos entrevistados (47%); outros 24 entrevistados (43%) são latino-americanos; apenas um entrevistado é asiático; nenhum deles é africano ou proveniente da Oceania.

Cabe-nos indagar: em quais credenciais apoiar-se-á a autoridade dos entrevistados, agora incluídos os brasileiros? Como *Nova Escola* a mobilizará em termos discursivos? Como aí se desdobrará o jogo do *expert*?

Um primeiro bloco das entrevistas (15% 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. 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 25%), agora baseadas em iniciativas pedagógicas específicas capitaneadas pelos entrevistados, as quais legitimam sua autoridade *prática*. A combinação entre originalidade técnica e alcance de resultados objetivos é aquilo que oferecerá lastro argumentativo aos depoimentos. São esmiuçadas propostas e metodologias *diferenciadas e bem-*

---

<sup>2</sup> São eles, por ordem cronológica decrescente: Ana Malajovich; Myriam Nemirovsky; Violeta Hemsy de Gainza; Ani Siro; Melina Furman; Beatriz Aisenberg; Claudia Molinari; Carlos Alberto Torres; Ana Maria Espinoza; Alicia Fernández; Patricia Sadvovsky; Delia Lerner; Esteban Levin; Inés Aguerro.

*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 da educação, as quais abrangem desde o ensino de leitura/escrita e de matemática (mais recorrentes), de ciências, de educação física e artística, de história, de geografia, até o uso de biblioteca, internet, literatura, cinema e TICs. Há também o tangenciamento de questões pedagógicas *stricto sensu*, como avaliação, aprendizagem, sistema de ciclos, qualidade da educação, políticas educacionais, educação rural, educação infantil etc. Boa parte das temáticas envolve também questões ditas *transversais*, como (in)disciplina, violência, formação ética/moral, gênero, inclusão, família, 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.

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, da Pensilvânia, de Columbia, Stanford, Harvard, Boston School of Medicine e Dartmouth College; às europeias: Autônoma de Madri, de Barcelona, de Londres, do Minho, de Oslo, Católica de Milão, Paris 8, Paris 3, de Bordeaux, Pierre Mendès, Cardiff, Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais; e às latinas: Nacional Autônoma do México, Nacional de La Plata e de Buenos Aires.

Quanto aos brasileiros entrevistados, eles referem, na maioria das vezes, laços profissionais presentes (ou pregressos) com algumas Universidades Federais e com 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*, 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, no mais das vezes, 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 organização do sistema educacional como um todo ou em partes (da qual os professores seriam portavozes ou vítimas), e, em seguida, na tentativa de requalificação de ambos a partir dos encaminhamentos lá anunciados.

A tomar pelas imagens do professorado veiculadas nas entrevistas de *Nova Escola*, tratar-se-ia de um profissional sempre defasado e em dívida quanto à abundância de requisitos da profissão, esta tornada objeto de vívida glorificação – jamais, portanto, passível de dúvida, de ambivalência 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.

Trata-se da investida governamentalizadora típica dos atuais processos de pedagogização, via jogo do *expert*, na esteira dos quais 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*?

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, restando-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 quando policialesca.

Daí que, ou 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 embaraços 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, S. F. (2007). Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (35), 300-307.
- Costa, M. V. & Silveira, R. H. (1998). A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In C. Bruschini & H. B. Hollanda (orgs.). *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil* (pp.345-377). São Paulo: FCC & Ed. 34.
- Deacon, R. & Parker, B. (1998). Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In L. H. Silva (org.), *A escola cidadã no contexto da globalização*. (pp.138-153). 2.ed. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2006a). Eu sou um pirotécnico. In R. Pol-Droit. *Michel Foucault, entrevistas* (pp.67-100). São Paulo: Graal.
- \_\_\_\_\_. (2006b). Introdução à vida não-fascista. *Comunicação & Política*, 24(2), 229-233.
- \_\_\_\_\_. (2004). Tecnologias de si. *Verve*, 6, 321-360.
- \_\_\_\_\_. (2006). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau.
- \_\_\_\_\_. (1995a). O sujeito e o poder. In H. Dreyfus & P. Rabinow, *Michel Foucault, uma trajetória filosófica* (pp.231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- \_\_\_\_\_. (1995b). Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In H. Dreyfus & P. Rabinow, *Michel Foucault, uma trajetória filosófica* (pp.253-278). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Larrosa, J. (1994). Tecnologias do eu e educação. In T. T. Silva (org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (p.35-86). Petrópolis: Vozes.
- Marzola, N. (2000). Os sentidos da alfabetização na revista Nova Escola. In M. V. Costa (org.), *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* (p.93-115). Porto Alegre: Ed. UFRGS.
- Ó, J. R. (2009). A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. *Educação & Realidade*, 34 (2), 97-117.
- Rose, N. (1998). Governando a alma: a formação do eu privado. In T. T. Silva (org.), *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu* (pp.30-45). Petrópolis: Vozes.
- Veiga-Neto, A. (2000). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In G. C. Branco & V. Portocarrero (orgs.), *Retratos de Foucault* (pp.179-217). Rio de Janeiro: Nau.