

ESCOLA E MÍDIA: UMA RELAÇÃO DELICADA

Anna Maria G. Carmagnani

Departamento de Letras Modernas – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
- Universidade de São Paulo (USP)

amcarmag@usp.br

***Abstract.** From a foucaultian perspective power is a strategy and its effects are attributed to dispositions, moves, techniques and specific functioning. Based on this principle, this study has the objective of discussing the relations established between subject, discourse and identity through the analysis of media texts that refer to public school teachers and to schools.*

***Key-words.** power relations; media discourse; identity.*

***Resumo.** Na visão foucaultiana o poder é uma estratégia e seus efeitos são atribuíveis a disposições, manobras, técnicas e funcionamentos. Baseado neste princípio, este estudo tem por objetivo discutir as relações estabelecidas entre sujeito, discurso e identidade por meio da análise de textos produzidos pela mídia acerca de professores do ensino público e da escola.*

***Palavras-chave.** relações de poder; discurso da mídia; identidade.*

1. Introdução

Na visão foucaultiana o poder é uma estratégia e seus efeitos são atribuíveis a disposições, manobras, táticas, técnicas e funcionamentos. Baseando-nos nesse pressuposto, este trabalho tem por objetivo discutir as articulações entre sujeito, discurso e identidade, a partir da análise de textos produzidos pela mídia acerca de professores, sobretudo os do ensino público. Utilizamos nesta análise artigos de opinião e matérias publicados nos últimos cinco anos no jornal *Folha de S.Paulo* e artigos publicados pelo MEC, através de sua Assessoria de Comunicação Social. A análise também leva em conta depoimentos fornecidos por professores da rede pública de São Paulo, participantes de um Curso de atualização oferecido pela universidade.

A hipótese que norteia a análise é que o discurso produzido em jornais e revistas sobre o professor e a escola funciona como “dispositivo de controle que tem uma origem, procedimentos e exercícios que o Estado aprova, controla ou se limita a preservar” (Deleuze, 1986) e colabora na constituição da identidade desse professor, em luta constante para sua afirmação. Desse modo, pretendemos discutir de que maneiras

numa sociedade disciplinar como a nossa, a disciplina “atravessa todas as espécies de aparelhos e de instituições para reuni-los, prolongá-los, fazê-los convergir, fazer com que se apliquem de um novo modo” (Deleuze, 1986:35).

2. A mídia como dispositivo de controle

Em trabalhos anteriores, discuto os diversos meios utilizados pela mídia (com destaque do jornal) para homogeneizar sentidos, estabelecer “verdades”, manter e/ou criar um consenso (Carmagnani, 1996).

Destaco, também, que várias questões político-econômicas, portanto ideológicas, geram a necessidade do estabelecimento de um consenso que é necessário para atestar que no grupo a que todos pertencem não há diferenças ou desunião (Fowler, 1991). Assim, os fatos que não se adequam às proposições mantidas pelo consenso, serão interpretados à luz dessas crenças e valores, não tendo valor em si próprios. Por outro lado, algumas proposições (relativas a crenças e valores) são continuamente reafirmadas através da divulgação de fatos que se conformam aos padrões estabelecidos ou que justifiquem a necessidade de controle desses padrões. Busca-se, assim, evitar o inconveniente do desequilíbrio do consenso estabelecido que gera conflitos e implica um redimensionamento das relações de poder num dado contexto político-social.

Aproximamos neste texto a questão do consenso – seu estabelecimento e manutenção – à noção de *regime de verdade* discutida por Foucault (1971). Entendemos que a mídia colabora fortemente para o estabelecimento de verdades que se pretendem consensuais num determinado contexto político, econômico e social. No caso específico do discurso sobre o professor e a escola, constatamos como a(s) identidade(s) dos professores vêm sendo construída(s) e como, cada vez mais, esses sujeitos são controlados através desse discurso.

A partir disso, identificamos várias proposições sobre o professor e a escola que têm sido articuladas reiteradamente na mídia impressa nos últimos anos. Dentre elas, destacamos duas: a luta pela educação e a escola (empreendida pelas autoridades) e a (des)qualificação do professor.

2.1. A luta pela educação e a escola

A luta pela educação e a escola é uma das proposições mais repetidas no corpus. Sua redundância, no entanto, apresenta-se como necessária por várias razões: primeiro, mostrar que apesar dos problemas, as autoridades estão atentas às necessidades atuais; segundo, apresentar um discurso que justifique as falhas do sistema, contrapondo-se às críticas da sociedade, estabelecendo um *regime de verdade* sobre a educação e a escola que isente as autoridades responsáveis de qualquer tipo de culpa, transferindo-a para outros setores ou indivíduos.

Vejamus um exemplo desse tipo de proposição:

MEC prepara aperfeiçoamento de professores

O Ministério da Educação criou uma comissão para estabelecer uma política de incentivo à formação de novos professores e de estímulo à capacitação dos que já estão na ativa. **Recursos para esse fim ainda não existem.** O

país tem hoje um déficit de 253,8 mil profissionais na rede básica de educação de Estados e prefeituras.

(...)

O MEC também aposta na criação de ferramentas virtuais que ajudem o professor na sala de aula como uma das alternativas **para compensar o déficit**. A idéia é que a partir dos chamados objetos de aprendizagem, programas pedagógicos virtuais que seguem as orientações curriculares do ministério, **os professores otimizem o tempo e tornem suas aulas mais atrativas**. (FSP, C4, 12/03/2004) (grifos nossos)

No exemplo em tela, é clara a luta das autoridades para melhorar o ensino. Contudo, “recursos para esse fim ainda não existem”. Em outras palavras, há vontade política mas não o dinheiro necessário para implementar as mudanças. É interessante observar que apenas neste parágrafo, que compõe um dos artigos de uma página inteira dedicada ao tema, é que a limitação econômica (a culpa do outro) aparece. No segundo excerto, retirado do mesmo artigo, um outro culpado aparece: o professor. É esse o sujeito que possui um “déficit” que precisa ser compensado, que precisa otimizar seu tempo e tornar suas aulas mais atrativas. Para a solução do problema, mais uma proposta: a compra de computadores. Neste trecho do artigo não é feita nenhuma menção à falta de recursos; o “déficit” é transferido para o professor.

Uma outra estratégia utilizada para validar a proposição da “luta pela educação e a escola” empreendida pelas autoridades públicas é a reiteração da polaridade entre a escola pública e a particular, sobretudo nos momentos quando a escola pública é mais criticada ou quando há mudança dos responsáveis pelas políticas públicas. A seguir alguns exemplos dessa reiteração:

Piora qualidade do ensino nas particulares (FSP, 28/11/2000)

Melhora desempenho na rede pública (FSP, 14/12/2000)

Escola pública reprova mais que particular (FSP, 29/06/2001)

Elite ocupa até 1/4 das vagas na rede pública (FSP, 01/08/2004)

Cabe ressaltar que esse discurso que reitera as polaridades – escola pública x privada, má qualidade de ensino x ensino de qualidade, melhor x pior - colabora na construção de um discurso sobre a escola, o professor, o aluno e, mais recentemente, os pais ideais, conforme os exemplos a seguir:

Escola pública melhora com pressão dos pais (FSP, 16/08/2001)

Estudo revela alto interesse dos pais (FSP, 01/08/2004)

Escola pública boa deve começar em casa (FSP, 01/08/2004)

2.2. A (des)qualificação do professor

A falta de qualificação do professor é uma proposição que também é reiterada no discurso sobre escola e educação. É ele que concentra boa parcela da responsabilidade atribuída ao fracasso da escola mesmo em artigos que tratam de outras questões como a falta de equipamentos adequados, a falta de livros ou as péssimas condições físicas de algumas instituições.

De acordo com Jones (1991:57), um estudo genealógico do professor e do discurso sobre o professor nos mostra sua descontinuidade, traçando a linha de uma transformação ética num discurso complexo que busca ter um controle profundo e detalhado da população urbana. Esse controle se dá inicialmente através de uma máquina disciplinar de micro-penalidades e, posteriormente, através de um bio-poder de agências tutelares, em nosso caso, os órgãos governamentais, os exames regionais e nacionais, as autoridades e seu discurso divulgado pela mídia.

É com o fracasso do primeiro modelo de escola no início do século XIX que as críticas e a reavaliação do professor começaram a ser feitas. Já naquele momento seu despreparo para educar a massa urbana foi apontado.

O discurso sobre a escola sofre mudanças e o papel do professor se altera: de instrutor mecânico passa a ser um exemplo moral. Para Foucault (1986, apud Jones), a nova estratégia transformou o professor numa irresistível figura ética com poder de transformar a prole das classes trabalhadoras em sujeitos éticos e responsivos ao bio-poder.

Assim, o discurso sobre a escola e o professor tornou-se, a partir de então, bastante preocupado com as formas de assujeitamento do professor (Foucault 1986, apud Jones). A escola e o professor tornam-se responsáveis pela transformação de “selvagens” em sujeitos éticos

No início do século XX, outros mecanismos de controle são instituídos para que o professor pudesse estar mais preparado para “educar” as classes emergentes. Segundo Jones (1991:75), ao traçarmos uma genealogia, constatamos que “o professor é uma figura suspeita que requer exame contínuo numa tecnologia do exame – a escola – que busca estabelecer uma utopia disciplinar baseada num cálculo preciso”. Para o autor, essa imagem da formação do bom professor perpetua-se nos dias atuais e é um ideal ainda perseguido, mesmo que fadado ao fracasso.

E é por conta desse ideal e do fracasso divulgado que fizemos essa breve digressão. Nosso objetivo é entender melhor as relações saber-poder estabelecidas no discurso sobre o professor e a vigilância a que é submetido. Do mesmo modo, entender a construção da imagem do professor “carente” e “despreparado” para o exercício de sua função.

Com essa finalidade, selecionamos algumas manchetes de artigos para ilustrarmos nossa discussão:

‘O professor não está preparado’ (FSP, 28/11/2000)

Piora desempenho da rede pública na Fuvest (FSP, 20/03/2001)

12 mil docentes não fizeram até a 8ª. Série (FSP, 24/05/2002)

É interessante observar que os temas se repetem ao longo dos anos: o despreparo dos professores e suas resistências, a baixa auto-estima do aluno face ao vestibular (baseada na premissa de que foi mal preparado), a falta de professores em algumas áreas de conhecimento, a baixa escolarização do professor e sua conseqüente desmoralização.

E esses temas reforçam a história recente da educação pública no Brasil: evasão dos professores mais qualificados para a escola particular, baixo investimento na qualificação de novos profissionais, má remuneração dos profissionais atuantes, condições precárias de grande parte das escolas e outros problemas, sempre justificados pelo discurso oficial. Desse modo, a divulgação dos “problemas da educação” por meio da mídia busca estabelecer novos parâmetros de “verdade” sobre a escola pública com a

veiculação de notícias que apontam o professor como o verdadeiro culpado de toda a crise, conforme os exemplos citados anteriormente.

Conforme discutido anteriormente, a manutenção de um consenso é de vital importância para o discurso político oficial propagado pela mídia. No entanto, contrariamente ao desejado, o dinamismo das relações discursivas e os deslocamentos do sujeito fazem com que os conflitos aflorem, o contra-discurso e as resistências se mostrem, não havendo possibilidade de silenciamento.

3. A sociedade disciplinar e a(s) identidade(s) do professor

Ao falarmos de identidade neste trabalho, referimo-nos a um processo de construção ininterrupto, heterogêneo, contraditório, fragmentado e inacabado. Numa visão discursiva, a identidade está ligada a sistemas de representação e a relações de poder, considerando-se que o sujeito ocupa lugares sociais específicos, constituído pelas representações construídas num dado contexto político, econômico e social.

Foucault, em seus trabalhos da fase genealógica, trata dessa questão ao aprofundar a análise sobre as relações saber-poder, os dispositivos de controle, a ordem do discurso. Aponta, assim, o surgimento de uma nova era: a do bio-poder que foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo que utilizou “métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-las mais difíceis de sujeitar” Foucault (1976/1993:132).

A nosso ver, a análise foucaultiana colabora para entendermos os modos de assujeitamento do sujeito-professor e algumas das razões que o levam a submeter-se sem questionamentos e anular-se ou, algumas vezes, a resistir de maneiras diversas. O professor e a escola são avaliados direta e indiretamente através de mecanismos diversos, mas é sobretudo através do olhar do outro, dos discursos que circulam sobre ele nas várias formações discursivas que a vigilância torna-se mais eficiente. Apresentamos a seguir um excerto de artigo de opinião, publicado em 30/05/2004, no qual dados estatísticos e a avaliação do jornalista colaboram na manutenção de um tipo de identidade para o profissional:

Professor sabe-nada

[Os números relativos ao aumento da escolaridade média da população] significam várias coisas. Uma delas é positiva: as grandes cidades no geral e as metrópoles em particular estão promovendo um boom de conhecimento como nunca se viu em nossa história. Outra é negativa: **não** estamos preparados para essa demanda.

Mais uma prova desse despreparo foi divulgada na segunda, numa pesquisa da Unesco sobre o perfil do professor brasileiro das redes pública e privada. Veja o drama: 1) 45% **nunca** foram ou foram só uma vez a um museu; 2) 40% **nunca** foram ou foram só uma vez ao teatro; 3) 25% **nunca** foram ou foram só uma vez ao cinema. Na chamada era do conhecimento, cerca de 60% **não** usam Internet ou e-mail.

Até porque sabem onde trabalham, alguns dos professores de escolas públicas optam (outros se pudessem, optariam) por matricular seus filhos numa escola particular. (FSP, C8, 30/05/2004) (grifos nossos)

Observa-se nesse excerto a exemplificação de uma forma de controle – uma pesquisa realizada por um órgão internacional – e o resultado desse levantamento que atinge o próprio professor: a divulgação de que a escola pública não é boa porque, conforme atestado pelos números apresentados, os professores não participam da cultura, não estão atualizados. O discurso ao mesmo tempo qualifica, classifica e, finalmente, pune o professor. Ressaltaríamos, também, a quantidade de estruturas negativas utilizadas no excerto e no texto como um todo. O próprio título do texto aponta essa negação: PROFESSOR SABE-NADA.

Para complementar o conteúdo do texto, o artigo é ilustrado com uma imagem de sala de aula com carteiras vazias, os volumes aumentados, e o professor em tamanho diminuto ao canto da página, sem ter ou saber o que fazer.

É desnecessário avaliar o impacto do título e da imagem, associados à força dos argumentos apresentados. Para o leitor do jornal e, possivelmente, para os professores que direta ou indiretamente tomam conhecimento desse conteúdo, a realidade é essa: o professor efetivamente *não sabe nada*.

E essa “verdade” aparece constantemente no discurso do professor, conforme as seqüências a seguir extraídas de falas de professores:

P: O professor tem que saber tudo...se o aluno pergunta e o professor não sabe a resposta...o próprio aluno diz...puxa vida...ele não sabe...

No caso em questão, ao mesmo tempo em que tenta resistir ao tipo de representação que o aluno traz para a escola, estando ciente de que *não pode saber tudo*, o professor imprime uma condição de verdade àquela representação. Isso porque mesmo quando busca referir-se à fala do aluno à distância, ele não se dá conta que aquelas palavras o constituem e ressentem-se por não saber tudo. Sua auto-regulação aparece na fala sobre suas dificuldades:

P: quando você mostra que você não sabe tudo...que não é perfeito...você desconstrói essa imagem...e aí...como você faz para construir uma nova imagem? Aí o professor tem que começar a se trabalhar e mostrar que estão ali para aprender juntos. Essa reconstrução é que é o difícil...

P: Já expliquei pra eles [os alunos]. Eu também não aprendi direito. Vamos aprender juntos.

A dificuldade vivenciada é revelada e o professor confessa que não aprendeu tudo. Ao dizer “também não aprendi direito”, confirma a *verdade* compartilhada segundo a qual “ninguém aprende direito na escola”.

Foucault (1976/1993) discute como a prática da confissão passou para outras relações e tomou diferentes formas como, por exemplo, o comentário acima decorrente de uma discussão em um curso de atualização. O professor tem que apresentar uma justificativa para seu erro e penitenciar-se.

Ao mesmo tempo, a partir de perspectivas modernas de ensino, ele deve desenvolver estratégias de auto-avaliação para identificar falhas e corrigir rumos. Diríamos que esse tipo de procedimento, muito disseminado em cursos de

aperfeiçoamento, sugere uma aproximação do conceito de tecnologias da dominação e do eu discutido por Foucault (1988:2):

[as tecnologias do eu permitem] aos indivíduos efetuarem, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e almas, seus pensamentos, conduta e modo de ser, com a finalidade de transformarem-se para atingir um certo nível de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade.

Para Foucault, a confissão nos constitui e já não a percebemos como um efeito de poder (no caso citado, o poder do coordenador do curso). Ao contrário, a confissão é estimulada, naturalizada e considerada essencial para o aprimoramento profissional. A seqüência citada e outras falas semelhantes de professores atestam esse desejo de perfeição e de sabedoria, a partir da constatação de que os outros dizem que ele “não sabe nada” e de seu convencimento de que essa é uma “verdade”. Pior que isso, ele acredita que *não vale nada*:

P: *...eu discordo que o professor da escola pública não participa...*

P: *...temos que lutar contra o discurso que diz que **não valem nada**...*

O sujeito em questão anula-se, aceita a posição do *não-ser* que lhe é imposta pelo discurso e por sua ordem.

4. Considerações finais

A partir dos exemplos apresentados e da análise desenvolvida, podemos constatar que o discurso sobre o professor e a escola é regulador de um poder local, difuso e não-localizável, e, ao mesmo tempo, constitutivo do discurso dos professores que, por sua vez, assumem identidades contraditórias, ora concordando com sua desmoralização e confessando suas culpas, ora resistindo às formas como são representados no discurso da mídia.

Numa sociedade que pretende fomentar meios de “inclusão”, a “exclusão” dos professores como agentes de mudança no discurso da mídia é notória. Suas identidades já fragmentadas, entram em luta constante entre o “ser” e o “não-ser” numa sociedade na qual o soberano é colocado dentro de nós, com direito sobre a vida (o ser) e a morte (o não-ser) e, ao mesmo tempo, está em toda parte, controlando nossos pequenos atos e desvios, mostrando-nos o caminho certo, assombrando-nos através dos discursos.

Os dispositivos de controle e de subjetivação do sujeito-professor no discurso da mídia são, nesse sentido, extremamente eficientes: ao gerir a vida desses profissionais, controlando suas ações, estabelecem novas relações de saber-poder. De uma desejada agência ao assujeitamento, da resistência à docilização, do ser ao não-ser: movimentos contraditórios e, ao mesmo tempo, constitutivos do sujeito, interdições que imobilizam e também são produtivas, poderes que “fabrica[m] o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista” (Foucault op.cit.: XVII).

5. Referências bibliográficas

- CARMAGNANI, A.M.G. A Argumentação e o Discurso Jornalístico. A questão da heterogeneidade em jornais ingleses e brasileiros. 1996. 356 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada), Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- DELEUZE, G. 1986. *Foucault*. 2a. ed., S.P.: Ed. Brasiliense, 1991. Título original: Foucault. Paris: Éditions de Minuit.
- FOUCAULT, M. 1971. *L'ordre du discours*. França, Gallimard.
- _____ 1975. *Vigiar e Punir*. 7ª. ed., Petrópolis, Vozes, 1989.
- _____ 1976. *História da Sexualidade I- A vontade de saber*. 11ª. ed., Rio de Janeiro, Graal, 1993.
- _____ 1979. *Microfísica do Poder*, 9ª. ed., Rio de Janeiro, Graal, 1990. Data do original: 1979.
- _____ 1988. Technologies of the Self. In: MARTIN, L.H. et al. (eds) *Technologies of the Self: a seminar with Michel Foucault*. Londres, Tavistock, p. 16-49. Disponível em www.thefoucauldian.co.uk.
- FOWLER, R. *Language in the News: discourse and ideology in the press*. Londres, Routledge, 1991.
- JONES, D. The genealogy of the urban schoolteacher. In: BALL, Stephen (org). *Foucault and Education*. London: Routledge, 1991. p. 57-77.