

A ANATOMIA DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Ana Carolina de Viveiros Beltran – FEUSP

Mônica Appezzato Pinazza – FEUSP

A formação permanente, ambicionado objetivo das políticas públicas de formação na contemporaneidade, no município de São Paulo, tem sido buscada, primordialmente, através de programas de formação em serviço. Desdobram-se delas, uma miríade de procedimentos que intentam convencer os professores a darem visibilidade às suas práticas cotidianas e recomponem-nas em uma gramática pedagógica e uma didática consideradas excelentes para o ensino.

Dessa feita, a pesquisa sobre o pensamento docente acaba por ocupar um lugar privilegiado na busca das melhores formas de incitá-lo a aderir a determinados modos de pensar e realizar a profissão. Seus anseios, suas angústias, suas frustrações, seus “sucessos” e “fracassos” são convidados a integrarem as propostas formativas por discursos que circulam entre a valorização do fazer docente e a construção de uma aprendizagem significativa.

A intenção, em qualquer caso, é atizar o professor a um progressivo conhecimento de si, que o mobilize de sua condição atual para a produção de uma identidade desejável. Essas problematizações, concernentes à formação em serviço, podem ser abordadas por análises diversas, desde as que especulam sobre as causas do nível de adesão docente às propostas formativas e prospectam outras arquiteturas àquelas que anunciam novas formatações à profissão. Tais análises tendem a considerar a formação em serviço como um campo neutro comprometido, meramente, com o desenvolvimento profissional dos professores.

Contudo, o presente trabalho, procurará emergir a própria anatomia da formação em serviço instituída no município de São Paulo. As portarias, os documentos e as publicações oficiais apoiaram-se em diferentes parâmetros de qualidade, modelos de alunos e concepções de ensino, produzindo um regime de verdade, acolhendo discursos e fazendo-os funcionar como verdadeiros, promovendo mecanismos que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, valorizando certas técnicas e procedimentos para a obtenção da verdade (FOUCAULT, 2010a). Dessa forma, não se trata “do quê se tem” e “do quê se deveria ter” na formação em serviço, mas de como funciona “o quê se tem”.

A investigação, disparada pela tessitura de uma dissertação de mestrado, constitui-se de duas partes: uma pesquisa empírica realizada com um grupo de professoras em formação de uma Escola Municipal de Educação Infantil situada na Zona Norte; e uma pesquisa documental, subsídio desta escrita, desenvolvida a partir da análise de publicações oficiais e

disposições legais relativas à formação em serviço da docência municipal, que tem se concentrado na organização e administração de Projetos Especiais de Ação (PEAs).

Os PEAs¹ pertencem à história dos professores da rede municipal de ensino de São Paulo há quase vinte anos. Criados, sob a égide da Qualidade Total, como uma estratégia administrativa, foram apropriados por diferentes gestões e concepções de educação bem como se integraram às propostas de formação em serviço. Atualmente, os PEAs constituem-se

[...] como instrumentos de trabalho elaborados pelas unidades educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no projeto pedagógico, voltado essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino [...]. (SÃO PAULO, 2008).

Dessa forma, os Projetos, enquanto ferramenta formativa do magistério municipal, convocam o trabalho coletivo, definido pelo consenso sobre as prioridades e as necessidades de cada escola e motivado pela melhoria da qualidade de ensino institucional. Contudo, para tal feita, os indivíduos são incitados a operarem exames constantes sobre si mesmos e mudanças em suas práticas educativas.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio das ações de formação continuada, “os educadores vivenciam formas de sentir, pensar e agir na profissão no ambiente onde a profissão é exercida e de atribuir significados aos seus instrumentos de trabalho” (SÃO PAULO, 2010).

Nessa concepção, o professor prepara-se teoricamente através dos assuntos pedagógicos para poder realizar a reflexão sobre sua prática e melhorar sua competência profissional. Os Projetos Especiais de Ação intentam provocar tanto efeitos totalizantes, delimitando as ações institucionais, como individualizantes, alcançando os modos de pensar e agir de cada professor. As modalidades organizativas dos PEAs, por exemplo, relacionam-se aos resultados das avaliações externas como indicadores da qualidade de ensino das escolas que, em última instância, oferecem um panorama estatístico da qualidade da educação municipal. Contudo, tais resultados devem servir, também, como subsídio para os professores mensurarem o nível de êxito de suas ações.

¹ PEA é a sigla para Projeto Especial de Ação, instrumento que define as prioridades da formação em serviço de cada escola e estabelece as ações necessárias para viabilizá-la. Quando criado, em 1993, era denominado Projeto Estratégico de Ação e representava uma metodologia para operacionalização de ações que visavam superar as deficiências institucionais.

Os resultados dos alunos nas provas externas devem instigar os professores a tornarem visíveis suas práticas a fim de diagnosticar seus equívocos, de enunciá-las em referenciais teóricos considerados mais adequados e de adaptá-las a campos de ação avaliados como melhores. Tal operação, designada “tematização da prática”², consiste em levar o próprio docente a detectar suas falhas pedagógicas e a realizar as transformações na sua existência profissional. Pode-se dizer, portanto, que esse tipo de formação continuada corresponde a uma prática de governo destinada a avaliar, determinar, melhorar e medir a educação dos professores através dos níveis de desempenho dos alunos. Por outro lado, desencadeia processos de subjetivação, disponibilizando um conjunto de técnicas e de princípios sob os quais os indivíduos devem se analisar e diagramarem suas formas de existir na profissão.

Ao se recuperar a trajetória das disposições legais implicadas com a regulamentação dos Projetos Especiais de Ação, inúmeras identidades revezaram-se como ideais à docência – professores-gestores, professores-mediadores, professores-reflexivos etc. – mas, em contrapartida à variabilidade de objetivos, alguns discursos mostraram-se permanentes. Dentre eles, o da autonomia, o da centralidade do aluno e o da totalização das práticas em favor de alguma qualidade de Educação, pareceram ser “peças” estruturantes do PEA que permitiam o manejo de qualquer concepção direcionada à formação em serviço. Ou seja, os Projetos, apesar dos deslocamentos relativos às concepções de educação, têm se configurado como instrumentos de decisão dos agentes escolares sobre as necessidades de suas realidades (Justificativa e sujeitos do PEA), do posicionamento dos professores como aprendizes de formas de encaminhar mudanças nas suas práticas e nas suas escolas (encontros de formação), de mobilização por e para os alunos (ações do PEA) e de conjugação de esforços individuais para que as transformações esperadas efetivem-se (produto do PEA).

O que está em jogo, portanto, são os processos de subjetivação - as formas pelas quais o sujeito é levado a constituir-se como tal. O empenho que, aqui, se encaminha será o de tornar visível um regime que leva, aos professores, matrizes de saberes, de regras e procedimentos para serem pensados e constituírem-se como sujeitos na profissão. Dissecar-se-á, para isso, a anatomia dos Projetos Especiais de Ação, suspendendo algumas “peças” de sua engrenagem que parecem tão naturalizadas e inquestionáveis quanto a própria formação continuada.

² A tematização das práticas corresponde a uma das modalidades organizativas do PEA, segundo a portaria vigente nº 1.566.

Esclarecimentos teóricos importantes para o trânsito entre as designações dos PEAs e seu regime.

Compreender os Projetos Especiais de Ação como um dispositivo de poder interessado em atuar sobre as ações docentes, incitando-os a formas determinadas de agir e pensar e fazendo determinados discursos alcançarem os locais de trabalho e circularem como verdadeiros em detrimento de outros, implica um deslocamento teórico quanto aos modos habituais de se entender o sujeito e o poder.

Aportados nos estudos de Michel Foucault (2010b), proporemos dois movimentos principais: de uma teoria do sujeito para os modos de subjetivação; do poder com “P” maiúsculo para as relações de poder.

O sujeito, como compreendido atualmente, unificado, individualizado e dotado de um interior é uma invenção recente. A concepção dos seres humanos em termos de indivíduos construídos na interação das biografias particulares e de processos mais generalizáveis relativos à espécie, possuindo um consciente e um inconsciente e totalizado na injunção de um corpo e de uma *psique* não é natural, ou seja, é resultado da história. Emerge num tempo e espaço localizados, especialmente, com a importância dada aos estudos psicológicos e com o entrelaçamento da Psicologia com as ciências humanas no mundo ocidental no século XIX.

Filiado à inauguração do sujeito encontra-se um projeto de conhecimento do homem pelo próprio homem. Não um projeto empenhado em responder questões concernentes à natureza humana ou à humanidade, mas que endereça o ser humano a si próprio como objeto cognoscível.

A relação dos indivíduos com eles mesmos é objeto de um conjunto variado de procedimentos e esquemas mais ou menos racionais que operam nas formas de compreensão e de diagramação das existências em nome de certos objetivos, como por exemplo, a qualidade de vida, a sustentabilidade ou a própria formação em serviço. Esses objetivos são atravessados por práticas e discursos que dão forma ao sujeito, permitindo que ele seja pensado como: saudável, como cidadão, como profissional etc. e por maneiras de operar essa problematização.

Apresentada ao sujeito como uma série de técnicas, processos e práticas, a experiência de si (LARROSA, 1994) não está dada de antemão, como uma fórmula preexistente, para que os seres humanos componham e recomponham os sentidos e os valores para as suas condutas. Ao contrário, ela precisa ser inventada, refinada e estabilizada para ser disseminada e implantada de diferentes formas e em práticas diversas. (ROSE, 1998).

A experiência do indivíduo consigo mesmo, portanto, está envolvida e estruturada em um campo de relações. Relações estas que “concedem poderes a alguns e delimitam os poderes de

outros, capacitam alguns a curar e outros a serem curados, alguns a falar a verdade e outros a reconhecer sua autoridade e a abraçá-la, aspirá-la ou submeter-se a ela.” (ROSE, 2001, p. 151). Não ocupa e não se desdobra, portanto, em espaço neutro, homogêneo ou imparcial. Liga-se a sistemas de verdade, que dizem “não” a certas configurações de existências e, portanto, produzem efeitos de poder e, ainda, dizem “sim” a outras configurações e, por isso mesmo, produzem efeitos de poder.

Não se trata, no entanto, de localizar-se um ponto original do poder ou uma superestrutura exterior às relações que se desenvolvem no corpo social, agindo sobre elas e as fazendo ser do modo que são.

[...] as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos econômicos, relações de conhecimentos, relações sexuais), mas lhe são imanentes; são os efeitos imediatos das partilhas, desigualdade e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações; as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor. (FOUCAULT, 2007a, p. 104).

Há um tipo de poder, aqui, que não diz “não” a determinados valores, crenças, modos de vida sob pena de morte, como num governo soberano, ou de padecer no purgatório, como no poder pastoral. Mas um poder que diz “sim”, induz, incita a certas diagramações da existência, começando pela própria produção do sujeito por si mesmo, em nome de diversos objetivos, prazeres, felicidades. O poder, portanto, produtivo, ao invés de negativo e que se desenvolve através de práticas de governo; ou seja, na ação de uns sobre outros.

Apresentam-se dois pontos: uma ação investida em direção a uma outra em potencial, que não está assegurada de antemão. Uma ação que precisa ser mapeada e passível de antecipação dentro de um campo de possibilidades. Contudo, uma ação não determinada ou totalmente previsível. As relações de poder só podem ser exercidas quando o outro é reconhecido como sujeito possível de ação, capaz de lançar mão de uma estratégia de luta, que reduza, mine, enfraqueça a ação do outro.

Desdobrando-se a partir de táticas para se alcançar determinados objetivos, o exercício do poder supõe e calcula as ações do outro. Os discursos, por exemplo, enquanto blocos táticos das correlações de forças, podem ser instrumentos e efeitos do poder, porém, de acordo com a posição tática, podem enfraquecê-lo, oferecer obstáculos para suas investidas, ser ponto de partida para outras estratégias, criar resistências. E, exatamente, por ser estratégico, o poder prevê a liberdade do outro.

Não houve, até hoje, um sistema de sujeição estável e definitivo (FOUCAULT, 2007a). O que se tem são relações de poder tão móveis e transitórias quanto são suas resistências. Disso, no máximo, pode-se contar com um campo de ação provável para sujeitos eventuais e possíveis, porém não menos tenso, perverso e explosivo. Afinal, são as estratégias e não as armas que animam as relações de poder.

O que se seguirá constitui-se, talvez, uma pausa resistente, um exercício de pensamento diante de um regime que, já há tanto direcionado ao magistério municipal, tem sua rudeza amenizada, tornando-se inquestionável. Suspeita-se que, nas relações estabelecidas com os Projetos e com a formação em serviço, a liberdade creditada como conquista irreversível, venha sido exercida num campo relacional reduzido.

Autonomia: o trabalho sobre si

A educação, a partir do final do século XIX, sustentou-se em um conjunto de regras, procedimentos e estratégias que consistem em levar o indivíduo a incorporar, por si mesmo, princípios éticos e formas de agir e pensar através de uma prática definida como da autonomia funcional e da liberdade.

Segundo Jorge Ramos do Ó (2006), assimilando o axioma do poder iluminista-humanista que nos refere que o comportamento cívico do cidadão deve decorrer dos compromissos de sua consciência privada, a psicopedagogia moderna construiu-se como um regime do eu. Pressupõe-se que os princípios éticos são realidades e o pensamento e a civilização são elementos naturais, que devem incitar a aceitação esclarecida de cada um dos indivíduos da sociedade.

A autonomia, resultado almejado por inúmeras propostas formativas dos tempos atuais, ergue-se, portanto, como propriedade ou valor em um tempo e em um espaço localizados, quais sejam a Modernidade e o mundo ocidental. Apelando às consciências individuais para a construção de um futuro coletivo desejável, o exercício da autonomia opera a partir de dois vieses primordiais: a produção de uma forma consensual de ser e estar no mundo e a disposição de técnicas e procedimentos que permitirão que os indivíduos pensem a si mesmos e incorporem essa forma consensual a seus pensamento e condutas.

Os modos consensuais de existências são divulgados, intensamente, pela via do conhecimento racional. Os padrões, regras e objetivos postulados como universais são

traduzidos como leis naturais ou sociais através de discursos científicos ou moralizantes, que denotam neutralidade a alguns conhecimentos e valores. Ou seja, se por um lado, os primeiros seriam resultados da própria maturação científica comprometida como o bem da humanidade, por outro, alguns sentimentos e pensamentos, revestidos por uma aura transcendente, pareceriam não ter sido socialmente organizados e administrados.

Dessa feita, os indivíduos motivados por uma razão universal, devem submeter-se, voluntariamente, a determinadas maneiras de ser, pensar e agir, o que nos leva ao segundo viés do exercício da autonomia: as formas pelas quais os indivíduos interiorizarão essa razão universal e se conceberão como objetos possíveis de serem pensados e “moldados”.

Segundo Foucault (1988), são as técnicas de si que permitem que os indivíduos efetuem certo número de operações sobre si mesmos, transformando-se para atender determinado estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição etc.

Para Rose (1998), as tecnologias do eu ou técnicas de si convocam o indivíduo a relacionar-se consigo mesmo epistemologicamente (conhecer a si mesmo) e despoticamente (dominar a si mesmo ou, de outro modo, cuidar de si mesmo), abrangendo práticas como confissão, escrita diária, discussão de grupo. Jorge Larrosa (1994) explicita os mecanismos mediadores da relação do ser humano consigo mesmo a partir de três dimensões: uma ótica, implicada com um regime de visibilidade no qual o sujeito se torna visível para si mesmo (fichas de observação e questionários, por exemplo); uma discursiva, relativa à mediação entre estados internos de consciência e o mundo exterior através de um regime de enunciabilidade, onde o sujeito se nomeia e nomeia o que faz (memórias e diários); e uma jurídica, onde a relação da pessoa consigo mesma baseia-se no julgamento próprio, na regulação das próprias condutas e no domínio de si a partir de um regime normativo (práticas terapêuticas).

Pensando que a autonomia constitui-se na sujeição voluntária e esclarecida dos indivíduos a determinados princípios e objetivos, as técnicas de si viabilizam a realização do sujeito autônomo ao possibilitá-lo participe de seu próprio processo de produção. O trabalho intensivo sobre o “eu” mostra-se uma prática de governo menos dispendiosa aos partidos, governantes, instituições etc., responsabilizando cada indivíduo por sua regulação e pelo êxito ou fracasso dos propósitos coletivos. Assim, o exercício da autonomia, cada vez mais, situa-se como via de acesso das demandas das políticas públicas à população.

A administração das subjetividades tem-se tornado uma tarefa central das organizações modernas na tentativa de minimizar o espaço entre os interesses individuais e as “aspirações” públicas dos governantes. Contudo, essa conciliação de interesses deve constituir-se uma adaptação espontânea de cada indivíduo, fazendo com que, tão centrais

quanto às capacidades subjetivas, sejam os procedimentos e estratégias para diagnosticá-las e (re) conduzi-las.

Na formação em serviço, inflacionam-se práticas confessionais que incitam os professores a expressarem suas verdadeiras práticas, objetivando torná-los lúcidos a respeito de suas identidades. A ideia é que esse reencontro consigo mesmo mobilize uma busca pelas causas de determinadas ações consideradas inadequadas e possam abrir caminho para outras avaliadas como melhores.

Nesse sentido, estratégias formativas, como tematização das práticas e reflexão-ação-reflexão, opções metodológicas dos Projetos Especiais de Ação, acabam por incitar os professores a darem visibilidade aos seus fazeres, narrando-os através de relatos orais ou escritos. Esse primeiro passo – a confissão – rumo à mudança, será seguido por uma decifração de si pelas formas habituais de pensamento e sua, posterior, reinterpretação por uma gramática renovada da existência. Um movimento que consiste na evidência, na interpretação e na correção da falta.

Atualmente, as pesquisas educacionais baseadas em dados empíricos sobre como as crianças aprendem e como a atividade docente deve organizar-se para alcançar níveis eficientes de aprendizagem ganham o centro das justificativas dos documentos oficiais direcionados à formação de professores. A ênfase nos aspectos didáticos e metodológicos faz com que as escolhas pedagógicas pareçam problemas de raciocínio universal.

Há um chamamento a uma formação prazerosa baseada nas próprias ações dos agentes escolares no interior de suas salas de aulas. A tematização, como modalidade organizadora do PEA, desponta como uma forma de os professores mostrarem o que fazem e ajustarem seus fazeres a instrumentos e métodos mais eficazes considerados como melhores para o ensino. A tematização, aqui, figura como uma estratégia de motivação ao fornecer a ideia de que o trabalho docente é estimado e reconhecido.

A autonomia pode estar fadada à mera disposição em aprender e ao papel ativo que cada um deve ter no seu próprio processo de formação. A aprendizagem, no entanto, fica circunscrita aos limites dos programas educacionais e das teorias filiadas, que ligam a questão da qualidade do ensino à assertividade das escolhas metodológicas do professor.

Esses mecanismos que propiciam às pessoas problematizarem seus próprios “eus” estão inscritos em um regime da verdade, que autorizam formas de dizer coisas plausíveis sobre os seres humanos, o ensino e a profissão, bem como as regras e aparatos pelos quais as “verdades” são produzidas, avaliadas e efetivadas.

Produzem-se, assim, limites para a organização do pensamento, do sentimento e da percepção, delimitando-se, não apenas o quê é representado, mas o próprio espaço no qual a identidade e a estima são formados (POPKEWITZ, 2001), permitindo distinguir-se o bom professor, o docente reflexivo e o profissional competente.

Totalização das práticas: o “ser para si” e o “ser para nós”

O modelo de interação pautado pela orientação das energias individuais em favor de bens mais elevados foi naturalizado pelo projeto Moderno de sociedade e está, estreitamente, relacionado ao exercício da autonomia.

A população emerge, aqui, como sujeito de necessidades e objeto nas mãos do governo. Segundo Foucault,

O interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral – como interesse da população, quaisquer que sejam os interesse e aspirações individuais daqueles que a compõem – constituem alvo e o instrumento fundamental do governo da população. (FOUCAULT, 2010a, p. 289).

Nesse sentido, cada indivíduo constitui-se parte inalienável de um projeto particular de nação, mas, também, como alvo de uma infinidade de operações que os levarão a incorporar certos princípios às suas condutas. “Considera-se que o progresso e o bem comum são alcançados através da busca individual dos seus próprios interesses. A soma desses interesses produz o contrato social que maximiza tanto o bem individual como o bem coletivo”. (POPKEWITZ, 1997, p.227).

A escola, inclusive, funciona com essa lógica de organização, depositando seus esforços de naturalizar e uniformizar condutas e expectativas sociais na condução dos interesses coletivos à consciência privada de cada um. Buscam-se alcançar, portanto, efeitos individualizantes, relativos ao exercício da autonomia, e totalizantes, almejando-se mudanças num corpo social mais amplo, operado pela regulação de cada indivíduo.

Na formação em serviço, a ideia é de que a complementariedade dos professores racionalmente motivados pelas teorizações sobre o ensino e a aprendizagem acarrete em uma totalidade capaz de instaurar quaisquer transformações necessárias nas realidades escolares e

profissionais. Acredita-se que quanto mais os indivíduos forem esclarecidos sobre os benefícios de certos objetivos, menores serão as divergências entre os interesses e as formas de agir e pensar da coletividade, potencializando-se a possibilidade de sucesso dos resultados.

Foram muitas as configurações desse modelo propostas pelo PEA. A conjugação das forças docentes esteve relacionada à aplicação de técnicas de administração geral somadas às capacidades individuais de cada professor, ao trabalho em equipe como competência profissional para o novo século, ao aperfeiçoamento da ação comunicativa entre pares, à militância política e ao emprego adequado de intervenções pedagógicas pautadas nos estudos sobre a aprendizagem na infância.

A totalização das práticas em favor da qualidade de ensino, atualmente, estrutura-se a partir de um modelo de interação em que os setores e as funções são hierarquizados. Todos devem estar comprometidos com a promoção da qualidade de ensino que, relaciona-se com a melhoria dos índices de desempenhos dos alunos nas avaliações externas a partir da adesão institucional aos programas municipais. Porém, cada qual dará sua contribuição conforme a determinação de suas responsabilidades.

O coordenador pedagógico emerge como líder, que gerencia as aprendizagens coletivas dos professores e os incita a vincularem-se aos objetivos e práticas dos programas. Assim, conduz as orientações oficiais e os resultados das avaliações para o centro da formação, busca estimular a visibilidade dos fazeres docentes e recontextualizá-los e procura lançar mão de estratégias de convencimento permeadas por pesquisas educacionais. Os esforços serão totalizados de acordo com a capacidade de a equipe gestora motivar e conduzir o trabalho dos professores. As novas técnicas de gestão de grupos profissionais são transferidas das empresas para as escolas, porém sem abandonar as especificidades do ensino e os referenciais teóricos progressistas.

A totalização das práticas, em relação aos professores, concentra-se nas escolhas metodológicas adequadas para se conseguirem resultados mais eficientes quanto à aprendizagem dos alunos. Por isso, os professores, nos encontros de formação, devem expor suas práticas e identificar suas lacunas, que podem ser ajustadas em procedimentos mais adequados referenciados nos programas municipais e nas pesquisas educacionais associadas. Portanto, o comprometimento deve ser com a própria atualização.

Aqui, as negociações são ínfimas, restringindo-se ao convencimento de que algumas intervenções pedagógicas são mais eficazes que outras. Os objetivos estão prescritos nos programas, os processos dizem respeito às questões procedimentais do ensino balizadas pelas

teorizações sobre a aprendizagem infantil e os aspectos sociais remetem-se a propósitos inquestionáveis, como a alfabetização dos alunos nas séries iniciais.

Torna-se difícil desprender-se dessa lógica consensual pretenciosa de uma qualidade e, mais, de uma qualidade capaz de oferecer um futuro e uma possibilidade que transcendem a presente e indesejável situação social (SILVA, 2001). Objetivos sociais avaliados como essenciais congregam-se ao nível dos esforços individuais na produção de expectativas sobre uma realidade diferente.

Contudo, esse modelo de interação mobiliza, nos contextos formativos, um esquema de vigilância do indivíduo em relação a ele mesmo, mas, também, a seus pares. Dessa forma, a culpa pelo fracasso das transformações aspiradas tende a decair naqueles que não participaram como deveriam, deixando insuspeitos aspectos, como a, no mínimo ingênua, expectativa sobre a sintonia indissolúvel das ações e pensamentos e os aspectos políticos, econômicos e sociais que permeiam a questão da qualidade na escola pública.

A transferência da responsabilidade do êxito dos resultados escolares dos gabinetes para a consonância das ações profissionais articula uma rede de fiscalização entre pares, que servirão para qualificar ou desqualificar os professores: o comprometido e o descomprometido – e, acabarão por referirem-se ao nível de profissionalismo de cada um.

Centralidade do aluno: entre “o que se é” e o “vir a ser”

A infância, enquanto estatuto social recente, foi sendo identificada como uma fase especial da vida, na qual características, como maleabilidade, fragilidade, rudeza, fraqueza de juízo ou inocência, serão atribuídas, ao longo dos séculos, para justificar a ortopedia moral sobre o corpo e alma de crianças e jovens em nome de uma sociedade que se deseja construir. (ALVAREZ-URIA; VARELA, 1992).

Confinados em espaços específicos destinados à sua educação e qualificados como alunos, meninos e meninas serão representantes de um futuro desejável para a sociedade. Com isso, a interpretação de suas tendências, sentimentos e atos e a delimitação de estratégias de adaptação destes às expectativas sociais, tornar-se-ão centrais a essas instituições e constituirão a própria especialidade docente.

De acordo com Ramos do Ó (2007), toda a relação educativa, na modernidade, pareceu ser construída na tentativa de estabelecer um nexos causal entre o conhecimento das

tendências, índoles, hábitos, formas de pensar e desejos dos alunos e a moldagem de sua sensibilidade moral. Esse empenho, claramente, tomará formas cada vez mais sofisticadas com o desenvolvimento das ciências humanas relativas ao sujeito, à infância, à aprendizagem etc., como a Psicologia, a Neurociências e a própria medicina.

A definição da profissão passa, por um lado, pela normalização infantil, compreendendo as crianças como seres que precisam ser moldados de determinadas maneiras – a criança como semente a crescer, o anjo, o pré, o aluno crítico. Por outro, normalizam-se as próprias funções docentes, compostas pela tarefa de interpretar e produzir tipos particulares de alunos. O que oferece, à profissão, suas diversas faces: a jardineira, a missionária, a tia, a professora reflexiva. São fabricados, mutuamente, alunos e professores.

O lugar que as crianças e jovens ocupam na sociedade e na escola convocam a docência a posicionamentos específicos. Contudo, apesar, da divergência nas formas de se compreender o desenvolvimento infantil, há um consenso de que o objetivo primeiro das ações escolares são os próprios alunos. São por eles, “embriões” de um futuro a ser alcançado pela sociedade, que os professores devem despender seus esforços no desempenho da própria lida, mas, também, na disposição de atualizar, permanentemente, seus conhecimentos sobre eles.

Os Projetos Especiais de Ação encaminham, à docência, formas diferenciadas de se alcançar tal conhecimento: a partir da condição social dos alunos da escola, de seus contextos culturais, pelo tempo histórico que ocupam ou através de conhecimentos científicos correspondentes ao desencadeamento da aprendizagem para as diversas etapas da vida. Porém, posicionam, sempre, os alunos como campo neutro, pelos quais todos os esforços e mudanças justificam-se.

De acordo com as premissas vigentes do PEA, o conhecimento da criança e do jovem se dá a partir da noção de aprendizagem disseminada pelas pesquisas educacionais, especialmente, aquelas que enfatizam as didáticas e as metodologias de ensino.

Valoriza-se a aquisição de uma racionalidade instrumental universal capaz de obter resultados mais significativos quanto à aprendizagem dos alunos e, em favor de tais resultados, os professores devem mobilizar uma atitude reflexiva sobre suas práticas e a sua própria formação. O êxito dos processos formativos e das intervenções pedagógicas pode ser verificado, porém, através do desempenho dos alunos nas avaliações externas de alta escala.

As crianças e jovens, dotados de uma universalidade essenciais referente às formas como a aprendizagem é desencadeada, conduzem as práticas docentes, ao mesmo tempo, que

o resultado dos alunos nas provas externas passa a ser o termômetro da eficiência dos professores.

Vinculada a princípios sociais maiores, a centralidade do aluno assume um caráter axiomático nos programas educacionais e, conseqüentemente, nas propostas de formação em serviço que, no caso da cidade de São Paulo, têm se conformado nos PEAs. Desdobram-se, através desse discurso, como força unificadora e motora das práticas de ensino, mecanismos para a escola escorar sua própria regulação, delimitando-se os campos pelos quais o ensino e a docência podem ser pensados.

Diante da renovação dos saberes pedagógicos advindos de uma pressuposta evolução dos conhecimentos científicos e de valores e princípios que circulam como essenciais para cada novo tempo, os professores são incitados a recompoem-se na condição de eternos aprendizes na lacuna formada entre o aluno e a sociedade que se quer e a infância e a condição que se têm.

Considerações Finais

Noutros tempos, dizia-se que a escola oprimia, confinava e disciplinava os sujeitos. O que dizer, hoje, de uma escola comprometida com os ideais democráticos e com a formação permanente, onde os professores são incitados a participar, refletir e exercer sua autonomia? Como dizer não a tal formação em uma sociedade de fluxos inconstantes, de conhecimentos oscilantes, atualizados à velocidade da luz? Deve-se dizer não a essa formação? Não se sabe. Mas, no mínimo, não se pode furtar à questão de como os tempos e espaços destinados aos professores pensarem a si mesmos e a sua profissão têm funcionado.

Esse empenho, no presente trabalho, consistiu em dissecar a autonomia dos Projetos Especiais de Ação, instrumentos da formação em serviço do município de São Paulo há vinte anos. Suspenderam-se três “peças” de suas engrenagens: os discursos da autonomia dos professores, da totalização das práticas para instauração de um ensino de qualidade e da centralidade do aluno. A autonomia representa uma sujeição voluntária, racionalmente motivada, àquilo que circula como social e educacionalmente desejável. Aqui, a função da ciência e das teorias de ensino é muito importante no convencimento dos professores, já que supõem um comprometimento desinteressado com o “bem” da humanidade; a totalização das práticas em favor de alguma qualidade de ensino refere-se a um modelo de interação,

empenhado pelos sujeitos racionalmente motivados, que maximiza o bem individual e coletivo. Esse modelo favorece a autorregulação (renúncia de interesses particulares ao bem comum) e a regulação dos outros (o fracasso está relacionado com a participação indevida de algum dos membros); a centralidade do aluno traz o educando como a razão fundamental da educação, representante de um futuro social diferente do que se tem, a partir do qual as mudanças de referenciais teóricos são justificáveis (em nome do aluno e do bem da sociedade). A própria diferença estabelecida entre o aluno/cidadão ideal e o aluno/cidadão real, indica a necessidade de atualização dos professores, ou seja, de colocarem-se, também, como aprendizes.

A descrição e a análise dessa lógica de funcionamento permite certo diagnóstico dos diversos conhecimentos, dos conjuntos de regras e normas e dos modos pelos quais os indivíduos foram levados a dar sentido e valor às suas existências (FOUCAULT, 2007b). “Nesse sentido, vale para nosso diagnóstico. Não porque nos permitiria levantar o quadro de nossos traços distintivos e esboçar, antecipadamente, o perfil que teremos no futuro, mas porque nos desprende de nossas continuidades.” (FOUCAULT apud DELEUZE, 2001, p. 6), expandindo nossas possibilidades de pensamento e ação.

Diante disso, os diagnósticos sobre os tempos e espaços destinados aos professores pensarem a si mesmos e a sua profissão poderiam se encher de novos ares e abrir-se a uma infinidade de possibilidades, se lançado a novas questões: qual é a formação que tem o professor? Como ela tem funcionado nas práticas profissionais? O que tal formação constrange ou libera? Como reinventá-la? O quão útil nos é negar a formação ou recondiçioná-la em novos preceitos sem questionarmos sua lógica de funcionamento?

Acredita-se na possibilidade de novas experiências formativas na medida em que se aprenda um olhar estrangeiro em relação ao presente, à profissão e ao que cada um está fazendo de si. Disso, nesses breves escritos, procuramos nos ocupar, provocando algumas possibilidades de enfrentamento das questões que alcançam a docência contemporânea e oferecendo um impulso vital aos momentos que se pretendam formativos: o ato de pensar.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ-URIA, F. VARELA, J. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1996.

BELTRAN, A. C. V. B. **Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

DELEUZE, G. **O que é um dispositivo?** Tradução de Ruy de Souza Dias e Helio Rebello. 2001. Disponível em:
<http://www.4shared.com/office/BdOncXGp/Deleuze_O_que_um_dispositiv.html>. Acesso em: 24 fev. 2011.

FOUCAULT, M. Technologies of the self. In: HUTTON, P. H.; GUTMAN, H.; MARTIN, L. H. (Eds.). **Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault**. Anherst: The University of Massachusetts Press, 1988. p. 16-49.

_____. **A história da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2007a. v. 1.

_____. **A história da sexualidade: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2007b. v. 2.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2010a.

_____. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 35-86.

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAMOS DO Ó, J. Poder-saber-querer: os terrenos disciplinares da alma e do autogoverno no primeiro mapa das ciências da educação (1879-1911). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 12, p. 11-30, 2006.

_____. O governo do aluno na modernidade. **Revista Educação**, v. 3, p. 36-45, mar. 2007. (Especial Foucault Pensa a Educação). Disponível em:
<http://www.4shared.com/office/3FuLyNrW/Ramos_do_Jorge_O_governo_do_a.htm>. Acesso em: 10 fev. 2012.

ROSE, N. **Inventing ourselves: psychology, power and personhood**. New York: Cambridge University press, 1998.

_____. Inventando nossos eus. In: SILVA, T. T. (Org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

SÃO PAULO (Município). Portaria nº 2.083, de 13 de abril de 1994. Disponível em:
<<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipId=3GUB7OTDF8SFNeDSQLC3JR3S0FT>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. Portaria nº 1.566 de 19 de março de 2008. Disponível em:
<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19032008P%20015662008SME>. Acesso em: 15 jan. 2011.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Ensino Fundamental I. São Paulo, 2007b.

_____. **Relação entre os diferentes atores da unidade educacional**: âmbito I – A rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2010. Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/Cad_Redde/FASCICULO_3_AMBITO_1corrigido.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2012.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2001.