

CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

AGOSTINHO, Patricia Garcia Caselli* – UERJ

GT-12: Currículo

Agência Financiadora: FAPERJ

A questão central deste trabalho é a recontextualização da performatividade na produção curricular e sua influência na formação docente, no cotidiano escolar, bem como seus efeitos sobre a constituição de identidades. A pesquisa, de caráter etnográfico, foi realizada numa escola privada no município do Rio de Janeiro. O referencial de análise foi o ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992, 1998), que articula micro e macrocontextos, além da perspectiva micropolítica da escola (Ball, 1989).

As questões que suscitaram esta pesquisa têm origem na minha trajetória profissional. Atuei por cerca de doze anos, em instituições privadas, como professora do Ensino Fundamental I e coordenadora pedagógica. Neste percurso, passando por vários cotidianos escolares formadores, constatei a existência de discursos de inovação das escolas e de atualização de professores como condição para a construção de um ensino diferenciado e de qualidade. A partir do princípio renovador do ensino, delineavam-se desempenhos de excelência para os docentes, sendo convidados para ouvir outros “autorizados” a falar sobre educação.

A lógica da performatividade, nas sociedades pós-modernas e na educação, tem estado presente no debate de autores como Stephen Ball (2002, 2004). Trata-se de um questionamento sobre mecanismos de controle e mudanças no desempenho e na ação de sujeitos e instituições, medidos principalmente por critérios de eficiência e funcionalidade técnica, a partir de classificações, de avaliações e de diferenciações.

Mas o poder estaria centralizado nas mãos de um grupo que, hierarquicamente, conduziria os demais a uma performance controlada e preestabelecida, constituindo identidades homogêneas? Diante disso, na defesa por autonomia docente, estaria presente a idéia de eliminação do poder como elemento que impediria a instalação de um processo de produção do currículo mais democrático?

Em face dessas questões, empreendi um esforço teórico que provocava a superação de interpretações dicotômicas. Optei por uma compreensão de poder não absoluto diante da necessidade de práticas de legitimação social (Mouffe, 2003; Laclau 1998). Procurei entendê-lo num movimento horizontalizado, não sendo propriedade

* Grupo de Pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura Proped/Uerj.

deste ou daquele grupo, o que corresponde a dizer que as práticas de produção curricular são processos políticos vivenciados por diferentes grupos e sujeitos.

Visando contribuir para as discussões no campo do currículo proponho estudar o currículo como um processo de produção em que diferentes grupos, sujeitos e instituições disputam para ter hegemonia na definição dos direcionamentos para a prática docente, para sua formação cotidiana, nunca totais e conclusivos. Como alternativa, associo-me aos estudos de currículo como prática de produção cultural, como híbrido pós-colonial em que as culturas negociam com a diferença, para além da relação de dominação, na tentativa de disseminar formas específicas de criação de sentidos como hegemônicas (Macedo, 2006).objetivo.

Argumento que a formação docente atrelada à produção curricular não se pauta em determinações externas, gerando práticas homogêneas e passivas, tampouco é uma produção autodeterminada, original. Sem desconsiderar os efeitos do mecanismo performático, estes são entendidos como difusos e não unívocos. Trata-se de um processo desenvolvido sempre numa zona fronteira, sob um terreno instável (Bhabha, 2003). Os professores são, assim, posicionados geograficamente e temporalmente ativos nas redes de relações que impulsionam o movimento de um currículo que “está sendo”. Com isso, em suas performances produzem e reproduzem significações em torno do ser e do fazer docente, numa ambivalência entre leitura e autoria, como é apresentado no trabalho de Derrida, por Nascimento (2004): “para Derrida, onde há discurso, há ato” (*op. cit.* p. 53), e nos atos performativos de fala discutidos por Bhabha (2003).

O referencial teórico-analítico que possibilita essa leitura é o ciclo de políticas elaborado por Stephen Ball e Richard Bowe (1992, 1998). Essa abordagem favorece a articulação entre tempos/momentos de produção e implementação de políticas, além de seus efeitos e resultados, considerando as relações entre os contextos de influência, de produção de textos, da prática, dos resultados e da estratégia política.

Esse esquema de análise pode ser um caminho para superar visões dicotomizadas, com o intuito de apreender o movimento de produção e apropriação de sentidos sobre o desempenho docente e compreender o processo de construção de hegemonias provisórias no currículo. Ressalto, entretanto, que as categorias, inicialmente um guia de análise, foram cruzadas com os dados colhidos no trabalho de campo, possibilitando novas formas de organização, através de agrupamentos, intersecções e afastamentos.

Através da análise do contexto da prática como instância formadora, analisarei a micropolítica da escola, partindo dos conceitos desenvolvidos por Ball (1989) na análise da organização escolar, que são: poder, em detrimento de autoridade; diversidade de metas, contrapondo à idéia de coerência; disputa ideológica, e não neutralidade; conflito negando o consenso; interesse ao invés de motivação; atividade política no lugar de tomada de decisões; controle no lugar de consentimento.

A pesquisa foi realizada numa escola escolhida que faz parte da rede privada de ensino, no município do Rio de Janeiro, que atende alunos de classe média alta, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, possuindo duas unidades em regiões diferentes da cidade. Defende um ensino diferenciado e inovador para a promoção de qualidade na educação, semelhantes às constatações que suscitaram a pesquisa. Na instituição ouvi-se uma expressão muito recorrente: “esta não é uma escola de professor, é uma “Escola de alunos”, o que muito me intrigou. Por isso escolhi nomeá-la dessa forma. Assim, a pesquisa foi realizada a partir “do centro” de onde se constrói um pensamento hegemônico, de que as escolas privadas nessa rede específica são de qualidade, podendo contribuir para entendermos como essa lógica comparativa é produzida.

Eu, iniciando uma experiência como assistente de coordenação pedagógica, num contato direto com os professores e a direção da escola, situava-me num entre-lugar, num papel indefinido, que me permitia transitar nos dois grupos sem um pertencimento fixo. Assim, não me sentia *da escola*, mas *na escola*. Sobre “o desafio da proximidade”, Velho (2003) afirma que é possível observar o que é “conhecido”, pois as pessoas possuem múltiplos pertencimentos nas redes sociais. O fato de não possuir um lugar fixo num grupo produz e possibilita certa distância e estranhamento crítico. Assim, encontrei minhas “trilhas próprias a partir do repertório de mapas possíveis” (*op. cit.*, p. 18). Escolhi o caminho de pesquisa apontado por Alves (2001), que prevê o “mergulho no cotidiano”, com todos os seus riscos e desafios, limitações e possibilidades, pois este trabalho tem a ousadia de apreender o movimento curricular e a formação docente em ato.

O problema colocado diz respeito ao processo de produção curricular, estudando sua complexidade e seu movimento, o que me fez escolher uma perspectiva de análise qualitativa. Realizei um estudo de caráter etnográfico, utilizando como técnica a observação participante, fazendo anotações de campo em reuniões, sala de professores e de coordenações, secretaria escolar, corredor das salas, entrada e saída de alunos, salas de aula, murais. Num primeiro momento, fiz anotações mais extensas, tendo como guia

a questão inicial da pesquisa. Foram surgindo questões mais específicas a serem observadas em espaços e tempos que se revelaram instâncias de formação e produção curricular, como reuniões pedagógicas, encontros entre coordenadores e professores – marcados ou esporádicos –, trocas dos professores com seus pares, momentos de produção de eventos escolares e reuniões de pais.

Realizei várias entrevistas semi-estruturadas. Escolhi esse tipo de entrevista para estabelecer uma conversa com os sujeitos, permitindo maior abertura nas respostas que favorecessem a análise qualitativa. Os roteiros de entrevista foram sendo modificados, incorporando novas questões que surgiam, acrescentando o conhecimento que ia sendo construído no desenvolvimento do trabalho.

Entrevistei os diretores e orientadores relacionados diretamente aos segmentos observados, totalizando nove entrevistas, considerando que eles são posicionados como os principais elaboradores do currículo da escola, o que em si já consistia numa questão a ser investigada. Além disso, procurei ouvi-los sobre a concepção de formação docente na escola. Essas entrevistas aconteceram com hora marcada, na escola, durante o horário de trabalho, com solicitação para não haver interrupções, tendo sido cedidas gentilmente e transcorrido sem pressa, com total disponibilidade. As poucas interrupções aconteceram por crianças que abriam a porta pedindo algum auxílio, enriquecendo as gravações com muita vida.

Analisei alguns documentos, como o projeto pedagógico da escola, numa versão elaborada para pais, entendendo que consistia numa política como texto, para entender o modo como o currículo escolar é transmitido aos pais que visitam a escola para uma possível matrícula de seus filhos. Essa análise permitiu verificar a imagem curricular que a escola pretende difundir.

Outro caminho se abriu a partir de pistas encontradas na observação, deixadas por sujeitos de outros contextos que transitaram pela escola, direta ou indiretamente. Refiz trechos de suas trajetórias através da análise de matérias veiculadas na mídia eletrônica. Essa busca, através dos diferentes pertencimentos desses sujeitos, apontou-me um cenário mais amplo, que entrelaçava sujeitos e instituições, indicando a existência de um contexto de influência em que a escola está inserida. Considerei os *sites* como contextos de produção de texto atrelados ao contexto de influência. Nesses portais institucionais podemos encontrar termos-chave que não necessariamente possuem coerência e clareza entre si, sendo fruto de acordos e disputas para o controle

das representações da política. Constituem-se, dessa forma, formas de intervenção não absoluta, mas com conseqüências no contexto da prática.

A observação participante também se ampliou, incluindo minha participação em instituições apontadas no contexto de influência, em cursos de extensão ministrados aos professores da escola e a visita a um contexto de influência no exterior. Também realizei entrevistas com sujeitos externos à escola, dentro da disponibilidade de tempo, além de conversas informais em encontros situacionais na escola.

A partir da negociação com os participantes da pesquisa no trabalho de campo sobre o que poderia ser tornado público, foi mencionada pela coordenação geral da escola a preocupação com a interpretação que pudesse ser feita a partir do trabalho realizado, podendo resultar em julgamentos, equivocados ou não, que não se poderia controlar. Diante disso, decidimos omitir o nome da instituição e dos entrevistados.

Ressalto que não tive como objetivo construir um retrato da realidade estudada, de forma profunda e completa, aproximando-se gradativamente dela, frente à própria opção teórica deste estudo, que considera o caráter desconstrutivo dos atos de leitura apontado por Derrida (Nascimento, 2004). Este trabalho está para o problema investigado, criado juntamente com a construção do objeto de estudo, como um suplemento, acrescentando sentido ao representado.

O desenvolvimento do trabalho teve como ponto de partida, uma reflexão teórica entre a performatividade, o currículo e a formação docente no cotidiano escolar. Nessa discussão relaciono os discursos pautados na idéia de reformismo e de excelência na construção de identidades, numa relação entre autonomia e controle da prática docente, considerando a participação dos sujeitos nesse processo. Associo a discussão do sentido de qualidade e de desempenhos de excelência de sujeitos e instituições ao currículo como um processo de produção cultural e disputa política.

Pensar essa questão com relação ao processo de produção curricular e a formação docente no cotidiano implica retomar brevemente as discussões no campo de formação docente, para indicar o caminho pretendido nesta pesquisa. Há certo consenso entre os teóricos da área de que a formação docente se estende ao longo da vida, de modo contínuo (Paiva, 2003) não se restringindo a contextos específicos mas acontecendo em múltiplos contextos (Alves, 2002).

Compartilho com Fusari (1992a, 2005) que a escola é um lócus de formação, uma instância privilegiada para o processo formativo dos professores, com uma função essencial na construção da escola. A formação em serviço não é vista isoladamente, mas

articulada com outros espaços/tempos de formação. Concordo com o autor que o cotidiano, visto isoladamente, pode ser um mecanismo de isolamento e alienação mas também possibilidade de discussão entre os pares, na busca por suas respostas (Fusari, 1992b, p. 30). A formação em serviço é, em certo ponto, entendida como a formação permanente, continuada, mas que inclui também descontinuidades e rupturas, ocorrendo de modo não linear.

Uma das formas de funcionamento da performatividade é a comparação. Assim, delineiam-se modelos ideais do que seria o professor completo. Diante disso, por comparação, o professor se colocaria em formação para atingir as metas apresentadas. Assim, ainda que exista uma força padronizadora das práticas, os efeitos desse mecanismo não são diretos e regulares. A relação profissional, sujeita às previsões e comparações de desempenho, seria competitiva.

Ball (2004) fala sobre a eminência de um novo profissionalismo, baseado na delegação de responsabilidades, iniciativa, capacidade de resolver problemas, vigilância imediata e automonitoração. Poderíamos então entender que, sob efeito dessa política, o professor se tornaria um mero executor de currículos elaborados por outros, sendo controlado pelo princípio da excelência, através de formas diversas de monitoramento e .

Imprimindo mudanças em escolas e professores, a performatividade visa reformá-los através de um controle a distância que não é incompatível com a idéia de autonomia como individualização. Nesse processo, os professores também desenvolvem atos performativos de linguagem (Bhabha, 2003), produzindo sentidos e realidades em enunciações, não apenas desempenhando papéis formulados externamente; participam de disputas da produção curricular na escola como um grupo não homogêneo, na busca por hegemonia na definição dos sentidos curriculares e dos direcionamentos de sua prática juntamente com outros grupos também não homogêneos; buscam autonomia nas decisões sobre sua ação, o que também consiste numa busca por controle.

Diante da concepção de currículo como tempo e espaço de negociação de sentidos, numa produção cultural, a performance docente é entendida não simplesmente como um desempenho fabricado, tampouco como atos de resistência de sujeitos sem poder, mas como enunciações produtivas e suscitadas numa zona fronteira, instalada na relação antagônica entre controle e autonomia; não como oposições, mas como ambivalências presentes nos processos de formação. Assim, tenho entendido a performatividade com uma indecidibilidade estrutural, uma tensão entre reprodução e

produção que não tem de ser superada. As ações não se pautam em reproduções de determinações externas ou produções autodeterminadas.

Como resultado da pesquisa realizada, seguindo marcas de influências encontradas no cotidiano, mapeei uma rede de produção curricular, específica, em que a instituição estudada está localizada, associada a um discurso de qualidade e ao sentido de renovação e reformismo. Trata-se de uma rede dinâmica, instável, em que as aproximações e afastamentos são sempre negociados.

Os contextos de influência e de produção de texto identificados são as instituições vinculadas a grandes editoras, como institutos e fundações, secretarias e ministérios, além de programas de reformas educativas como a Unesco e o Preal, que estabelecem acordos com agências de fomento, como o BID. Também encontramos contextos de prática nacionais e internacionais, que se posicionam como contextos de influência, diante da busca institucional de agir junto à formulação de políticas, de fornecer vetores e direcionadores para a educação. A “Escola de Alunos” também busca se posicionar nesse meio como sendo referência, precursora de uma educação inovadora, visando um lugar simbólico de influência sobre finalidades educacionais, associando-se a outras escolas para obter representatividade.

Nessa rede circulam sujeitos de diversos pertencimentos com participação efetiva no meio acadêmico e político, atuando diretamente em institutos, conselhos consultivos de empresas privadas, em órgãos públicos como secretarias e ministérios e em escolas, conduzindo um fio que possibilita a circulação de sentidos entre os contextos. Pude constatar isso através de pesquisa na Internet em que verifiquei o nome de sujeitos influentes relacionados a várias instituições.

A identidade desses sujeitos, constituída nesse contexto, torna-os pessoas autorizadas a falar sobre educação, com autoridade para enunciar e prescrever para a escola o que supostamente lhe falta, a julgar, validar e oferecer direcionamentos para a prática docente. Os integrantes dessa rede não possuem obrigatoriamente necessidades e interesses comuns, podendo ser até adversários diante de uma meta, mas fazem acordos provisórios que permitem associações.

Busquei compreender como esse discurso de qualidade poderia associado a uma idéia performativa, num reformismo de escolas e de professores, impulsionando a reorientação de sistemas educativos. Como salienta Ball (2002), a performatividade é um processo global impulsionado inclusive por agências de fomento, ainda que irregular e instável. Nesta pesquisa, interessa entender como esse mecanismo é

ressignificado no cotidiano em questão, enfatizando o fato de não se tratar de todo e qualquer discurso de qualidade.

Na abordagem do ciclo de políticas, Ball, referencial de análise deste trabalho, distingue a política como texto e como discurso. A política como discurso incorpora significados e delimita possibilidades de pensamento como regimes de verdade. Esse discurso distribui algumas vozes que se tornam legítimas e adquirem certa autoridade. Ainda que os sujeitos estejam em meio a vários discursos, alguns são mais dominantes que outros. Tomamos o discurso da qualidade da educação por políticas como discurso, pois ganha corpo pela junção de vários elementos, através de acordos, associações e rejeições, sendo híbrido. Entrelaça facilmente vários critérios, até antagônicos, tendo certa flexibilidade como característica.

Analisei o discurso de qualidade na instituição e os pressupostos que apresenta em seu projeto pedagógico para representar essa qualidade. Tal projeto é construído como sendo linear, sólido, de natureza estritamente ideológica, mas discuto essa apresentação diante de seu caráter híbrido e as diferentes metas que o constituem. Discuto a relação de autoria desse currículo, apropriada pela instituição, mais especificamente pelas diretoras. Problematizo a construção de uma identidade específica, do ser professor da Escola de Qualidade, que supõe performances específicas, sendo que a escola se posiciona contrária à idéia de formar professores.

A Escola sustenta o título de “escola de vanguarda” entre escolas construtivistas, no município. Apresenta seu projeto pedagógico como um diferencial em educação, assinado pelas diretoras, fundadoras da escola. Esse projeto é apresentado como estritamente ideológico e consensual, num tom linear. O discurso de qualidade que se constrói internamente cria discursivamente a Escola de qualidade, o que define seus autores oficiais e o “ser” professor na/da escola de qualidade, o que imprime metas para a formação cotidiana. Mas como esse discurso é constituído e como produz efeitos sobre as identidades?

Ouvi os diretores, seguindo o modo como cada “sujeito influente” (Ball, 1989), como cada diretor, enuncia e produz um lugar de autoria no currículo. Ouvi também os professores da escola posicionados numa zona de tensão, de negociações e acordos suscitados pelo conflito de serem professores na escola ou da escola, envolvendo a expectativa de uma espécie de “assimilação criativa” dos pressupostos escolares, num processo de socialização. Recolhi dados sobre a constituição desse discurso de qualidade e sobre as relações desse campo discursivo e a constituição das identidades na

escola. Analisei o projeto pedagógico¹², que resume os sentidos hegemônicos que se pretende instituir, representando grandes metas da direção da escola. Esse material é escolhido e observado por ser uma forma de política como texto (Mainardes, 2006), entrelaçado com a forma de política como discurso.

Através dessa análise foi possível observar que a escola vai sendo convertida numa espécie de marca, assinada por pessoas autorizadas, e acontece simultaneamente à implementação do processo de performatividade na escola, diante dos objetivos de renovação do ensino, crescimento e expansão. Entendo que esse processo tem efeitos sobre a formação docente na medida em que reorienta papéis, visando performances específicas e desempenhos de excelência.

A construção dessas fortes marcas simbólicas no currículo da Escola tem relação com a influência de sujeitos que fazem parte da história da instituição, como diretores, orientadores e sócio-mantenedores, mas esse processo não se resume a esses atores. Ainda que não sejam os únicos produtores do currículo escolar, são os sujeitos que o assinam. Mas como se constrói esse lugar simbólico de autoria, como se estabelecem esses lugares autorizados de enunciação?

A Escola tem como paradigma ser uma escola de alunos e não uma escola de professor, negando a formação docente no espaço escolar, mas exige desempenhos de excelência dos professores para obter seus objetivos, o que para a escola significa ser um professor com a “cara da escola”. Mas como se mantém essa expectativa de um desempenho específico numa escola que se exclui do lugar de formação?

Há uma coexistência paradoxal, do desejo de uma prática diferencial, que subentende um processo formativo, e da negação da Escola como espaço de formação. Ainda assim, a formação acontece, mas dentro de uma concepção institucional muito peculiar, num esforço de criação de uma cultura homogênea, de valores e modos de pensar, de favorecer determinados sentidos em detrimentos de outros, com força performativa.

Isso se efetiva através de mecanismos de controle e avaliação de resultados. Esse mecanismo não é contraditório com a autoria e a autonomia do professor; portanto, não gera práticas homogêneas e estanques ou perfis padronizados, mas potencializa a criatividade, o autocontrole e a flexibilidade.

Coloco em questão aspectos de certa racionalidade técnica mediando o processo de formação docente no cotidiano, como aprendizado de aplicação científica inteligente,

correlacionando positivamente causa e efeito, meios e fins, sendo as condições de ensino imediatamente atreladas ao rendimento dos alunos. O reconhecimento do domínio técnico se dá através das metodologias, procedimentos de gestão, de funcionamento do grupo, de manejo de técnicas de aprendizagem, materiais curriculares e métodos, entre outros. Nessa visão, os professores não elaboram, aplicam. Assumir a racionalidade técnica como modelo de profissionalidade significa assumir uma concepção “produtiva” do ensino, isto é, entender o ensino e o currículo como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos predeterminados. Isso significa, entre outras coisas, possuir antecipadamente uma imagem sobre o comportamento de uma pessoa educada, entender o conteúdo curricular como um conjunto de conhecimentos despersonalizados e estáticos que devem ser adquiridos e separar detalhadamente a função e o momento do esboço ou programação, do momento da realização e da avaliação (Gundy, 1987, cap. II, *apud* Contreras, 2002, p. 96).

Segundo Ball (1989), no estudo da micropolítica escolar, a visão ortodoxa do racionalismo técnico focaliza mais detidamente a relação de autoridade entre professor e aluno, num tom prescritivo, geralmente enunciado por aqueles que exercem o papel de administrar buscando a eficácia e a racionalidade dos processos. Desconsideram-se as mudanças, os conflitos e contradições no interior das organizações, além de contemplar o conflito como algo patológico, negativo. Tais estudos pautam-se basicamente em aspectos técnicos do ensino e do currículo, enfatizando soluções e controle dos conflitos.

Observamos que a autoria docente acontece e os diferentes atores imprimem marcas coletivas em currículos híbridos, ainda que exista essa influência tecnicista aproximada dos processos performáticos, que sugere ênfase na execução. Essa autoria se dá principalmente quando associada ao processo de produção curricular, na produção de conhecimento no cotidiano. Perguntamos, então: quais seriam esses efeitos, em que medida o professor, autor num ambiente performático, sofre alterações identitárias? Interrogamos assim, os processos de autoria, autoridade e autorização nesse fazer curricular cotidiano que constitui a identidade docente.

Na escola, é comum escutar que não se pode fazer a escola deste ou daquele professor, mas a escola que já existe há trinta e cinco anos. Para isso, a escola empreende um esforço para alinhar percepções e práticas, definindo os papéis daqueles que são autorizados a falar sobre o currículo na escola e direcionar a ação do professor. Ainda assim, diante desse mecanismo de controle, a autonomia docente não é negada,

sendo até mesmo estimulada. Diante disso, como se dá a atuação dos professores na produção curricular e nas decisões sobre o trabalho na escola?

Como foi esboçado inicialmente, esta investigação vislumbra a realização de uma análise não dicotomizada, pautada numa concepção de currículo que busca não separar grupos dominantes e dominados. Considera o currículo acontecendo nas redes de relações entre grupos que disputam a hegemonia na definição de direcionamentos para a educação, numa disputa nunca acabada, considerando o currículo como produção cultural, num processo político. Isso consiste em não colocar a escola de um lado, representada pelos diretores e coordenadores, e os professores de outro, como grupos opostos, como se os professores fossem destituídos de poder e a escola fosse possuidora de poder absoluto. Do mesmo modo, entendo que essas relações não se dão de forma consensual, havendo disputas, negociações e acordos constantes.

Os grupos não estão dentro de fronteiras rígidas; os sujeitos transitam nos diferentes grupos em que circulam os sentidos produzidos por eles. Cada grupo em si não é consensual, ou seja, nem todos os sujeitos possuem os mesmos interesses e valores, ocasionando parcerias, subgrupos, por maior afinidade nas finalidades e intenções, estabelecendo relações de poder e influência, visando a promoção de interesses (Ball, 1989). A escola, como aponta o autor, configura-se como um campo de luta, dividida por “conflitos em curso ou potenciais entre seus membros” (p. 35).

Vimos que os professores fazem a escola cotidianamente, participam da elaboração curricular e produzem conhecimento em práticas de enunciação. A produção no cotidiano da Escola é muito densa e variada, o que podemos verificar nos eventos pedagógicos e exposições de trabalhos. Ali encontramos marcas de diferentes sujeitos, alunos, professores, pais, entre outros. Alguns livros dos diferentes grupos são publicados, e nas páginas iniciais são elaboradas justificativas pelos professores, juntamente com coordenadores e orientadores. Mas logo ao abrir as páginas dos projetos há o logotipo da escola, referência às crianças, mas não há a assinatura dos professores.

Ao discutir a assinatura da produção de conhecimento na escola, temos o desafio de pensá-la num contexto marcado pela circularidade entre culturas, conceito de Ginzburg, num “relacionamento circular feito de influências recíprocas” (1987, p. 13, *apud* Tura), que forma uma rede de significados numa multiplicidade de sentidos. O conhecimento, assim, não é entendido como um objeto externo a ser assimilado, mas uma experiência na qual se agregam e se modificam valores, idéias e histórias (Tura, 1987).

Ocupar esse lugar de assinatura relaciona conhecimento e poder. A escola torna-se um símbolo que apaga o processo de criação que envolve identidades múltiplas. Há uma grande preocupação com o nome da escola, sua representação social. Assim, constrói-se uma identidade institucional que pode inclusive ser comercializada. A Escola, que não quer ser uma escola de professores, de forma ambígua, sabe que os professores a realizam cotidianamente, juntamente com outros atores. Mas, ainda assim, não assume a posição de formadora desses profissionais na escola, mesmo que o seja.

Enfatizar a autoria docente como autônoma também seria problemático, considerando que poderia isolá-la em seu contexto, também desconsiderando outros sujeitos presentes nessa produção em várias interlocuções diretas ou indiretas em seu trabalho. Pensar um trabalho como totalmente original e criado exclusivamente pelo professor seria também excluir outras vozes. Isso faz do processo de autoria um campo de disputa.

Penso a autoria na escola como um processo de assinaturas múltiplas, construído em interação, numa relação que envolve conflitos, concessões, alianças relativas a questões de ordem variada. Ainda que aconteça um apagamento discursivo dos sujeitos, eles estão presentes no cotidiano, fazendo a escola que está sendo, essa escola que, ainda que não se queira, é inclusive dos professores.

Os efeitos da performatividade na produção curricular e na formação docente no cotidiano escolar, se afirmaram principalmente através de discursos comparativos e sentidos de eficiência e renovação, sendo cotidianamente perceptíveis na produção curricular e na formação do professor, ainda que não de forma absoluta.

A performatividade não é incompatível com a idéia de autonomia, mas a reduz a um sinônimo de individualização em que os professores surgem representados e encorajados a refletir sobre si mesmos, num automonitoramento. Ainda que esse modo de regulação adquira um tom flexível, constitui-se numa (re)regulação, pois, na medida em que autonomiza, controla através de comparações, exposições e avaliações de desempenho (Ball, 2002). Isso coloca uma questão: a defesa da idéia de autonomia dos professores e das escolas tende a produzir alternativas necessariamente, ou confirma isolamentos e exclusões? Numa excessiva individualização de sua autonomia, a escola tenderá a desconsiderar processos mais amplos? Suas identidades serão afetadas a ponto de perderem autenticidade, singularidade e autoria?

O impacto da performatividade observado na constituição das identidades foi a criação de um perfil docente flexível, que se adapte ao projeto pedagógico

institucional com facilidade, contribuindo criativamente na direção esperada. Portanto, esse perfil não é rígido e favorece, inclusive, a autonomia e autoria do professor. Ainda que exista um perfil docente desejado, as identidades não são homogêneas. O que há são acordos, mutáveis e instáveis, entre os grupos, demarcando o modo como as práticas se efetivam na escola, pela legitimidade dos sentidos hegemônicos. Diante disso, a todo o momento os poderes instituídos negociam com a diferença.

Na análise da micropolítica da Escola, constatei que o poder está presente em todos os grupos e, por sua vez, não é absoluto, pela necessidade de acordos entre os sujeitos para que as idéias se tornem hegemônicas e se efetivem. A efetivação de práticas desejadas na Escola se dá por via discursiva; os pontos de associação com os professores são as idéias de ensino diferenciado e transformador.

Os professores, por sua vez, formam um grupo que não é homogêneo e coeso, mas também busca obter controle na instituição, fazendo prevalecer os sentidos que orientam a prática, de acordo com interesses variados, como carreira e concepção pedagógica, entre outros. A formação se desenvolve num campo de embate em que ter autonomia é ter controle. A autonomia também provoca efeitos, como sobrecarga de trabalho e responsabilização individual. O professor possui autonomia, sendo estimulado a isso, mas esta é suspensa diante das prescrições sobre o seu trabalho, que ele identifica como “muita coisa pra fazer”, materializada inclusive pelo calendário escolar, que limita os caminhos. Assim, a ambivalência entre autonomia e controle não é algo a ser resolvido, mas uma tensão insolúvel.

A formação em serviço, que acontece numa rede de relações entre sujeitos, grupos e contextos através do movimento quase nômade dos sentidos que circulam nos pertencimentos múltiplos dos sujeitos, constitui identidades docentes em movimento, numa zona de tensão entre adaptação e resistência às hegemonias instituídas, num processo ininterrupto. Isso envolve associações mas também rejeições, elementos que, de forma ambivalente, provocam trincas em estruturas rígidas e possibilitam que tudo não se reduza ao mesmo. Portanto, não se trata de uma socialização isolada de um professor nesta ou naquela escola, mas num espaço/tempo ampliado, constituindo um ambiente simbólico que fornece sentidos possíveis para o “ser”.

Essa formação, associada ao fazer curricular, foi se delineando como uma atividade política, diante do enfrentamento de posições e interesses, em busca de acordos e consensos para instituir hegemonias provisórias e definir simbolicamente o ensino e a aprendizagem na escola, mobilizadas por interesses não só de ordem

ideológica. Os professores, juntamente com os demais grupos que participam da dinâmica escolar, são leitores-autores numa rede móvel, complexa, de influências recíprocas e intersecções que produzem híbridos culturais.

Apresento esses efeitos como indícios de um contexto de resultados em que podemos, de alguma forma, medir e refletir sobre o que algumas políticas podem ocasionar e seu impacto na promoção ou associação com desigualdades existentes. Tais efeitos precisam ser relativizados dentro do contexto investigado, sem generalizações, embora deixem pistas de que não são restritos a ele.

Interroguei processos de significação específicos, que geram hegemonias provisórias sobre o “ser professor”, de forma fixa, e a idéia de qualidade, apresentada como homogênea, ainda que não seja. Tal hegemonia, com fortes marcas de um projeto moderno, numa crença positiva de que tudo se trata de um desenvolvimento linear em direção a um ideal, é desconstruída diante do caráter relativo e instável dos critérios que a definem.

A busca por vetores e direcionadores definitivos para a prática docente, determinando um ser professor, de modo completo, é, desse modo, uma espécie de ficção, que sofre de muitas discussões educacionais. Como definir um modelo de professor diante de realidades tão complexas? Como, então, falar em qualidade na educação de modo genérico? O que fica “de fora” das representações defendidas pelos discursos homogêneos? Por isso a opção teórica deste estudo, de propô-la com uma indecidibilidade estrutural, chama a atenção para a impossibilidade de realizá-la de modo total, só sendo realizável circunstancialmente.

Considerando o efeito privatizante da performatividade, essa tecnologia política vai numa direção contrária ao que aqui se propõe pensar. Tensionar as leituras individualizadoras e a cultura da eficiência e do reformismo é importante para o dissenso: não basta dar certo, compreende pensar exatamente o que é dar certo.

Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda. A experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na formação de professoras. In: FILHO, Aldo Victorio; MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (orgs.). *Cultura e conhecimento de professoras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. Decifrando o pegaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*.
- BALL, Stephen. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.
- _____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 de março de 2007. Pré-publicação.
- _____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37415201.pdf>
- BALL, S.; BOWE, R. El curriculum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículum*, v. 1, n. 2, p. 105-131, abr., 1998.
- BALL, S.; BOWE, R. e GOLD, A. *Reforming education and changing schools*. London: Routledge, 1992.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERNANDES, Lilian; BERTA, Rubem. Como escolher a escola ideal. *Revista O Globo*, Rio de Janeiro, 2004.
- FUSARI, José Cerchi. *A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental*. São Paulo: FDE, 1992a. Série Idéias n. 12.
- _____. *Tendências históricas do treinamento em educação*. São Paulo: FDE, 1992b. Série Idéias, n. 3.
- _____. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2005.

LACLAU, Ernesto. Desconstrucción, pragmatismo, hegemonía. *In: MOUFFE, Chantal (org.). Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

_____. *La Razón Populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

MACEDO, Elisabeth Fernandes de. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

_____. *Currículo de Ciências: uma abordagem cultural*, 2005 (projeto de pesquisa).

MOUFFE, Chantal. *La paradoxa democrática*. Barcelona: Gedisa, 2003.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 de março de 2007. Pré-publicação.

NASCIMENTO, Evando. *Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

PAIVA, Edil V. de. A formação do professor crítico-reflexivo. *In: PAIVA, Edil V. de. (org.). Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

SKLIAR, Carlos. A escrita na escrita: Derrida e a educação. *In: SKLIAR, Carlos (org.). Derrida & a Educação*. São Paulo: Autêntica, 2005.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A propósito dos estudos culturais. *In: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel (orgs.). Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*, v. 1. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. *In: VELHO, Gilberto (org.). Pesquisas Urbanas. Desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

_____. *Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.