

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

**PRODUÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO
ESCOLAR: PRÁTICAS DE ENUNCIÇÃO E ATIVIDADE POLÍTICA**

por

PATRICIA GARCIA CASELLI AGOSTINHO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro sob a orientação da Prof^a. Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo.

Rio de Janeiro, 31 de julho de 2007

Ao Marcelo e ao Téo, marcas de alegria e poesia em minha vida, fiéis companheiros da viagem de todos os dias. Todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

Milton e Bárbara, amados pais, obrigada pela certeza de amor que me encoraja a seguir em frente...

Marcos e Júlio, meus irmãos queridos, obrigada pelo carinho incentivador.

Minha madrinha, Terezinha, obrigada pelo olhar cuidadoso ao longo da minha vida.

Fátima, obrigada pelo apoio materno em meu lar, nas minhas ausências nesse caminho.

Marcelo, obrigada pelo pai e marido dedicado que você é, pela força e paciência. Não foi fácil, né? Mas nós conseguimos.

Téo, filho querido, obrigada pelo encanto infantil que enche meu trabalho de emoção.

Francisco, meu amigo, obrigada por me impulsionar à lucidez nos momentos de dúvida.

Beth, minha orientadora querida, obrigada pela confiança em meu trabalho e pela orientação assertiva, desafiadora e cuidadosa.

Débora, Aura, Sônia, Cassandra, Bonnie, Alcione, Janaina... colegas do grupo de pesquisa, obrigada pelas contribuições diluídas ao longo destas páginas.

Rita, obrigada pelos nossos “cafés na varanda” que muito me ajudaram nessa caminhada. A você todo o meu respeito e admiração.

Aos colegas da “Escola de Alunos”, obrigada pela total disponibilidade e apoio para a realização deste trabalho.

Prof. Fusari, muito obrigada pelo incentivo ao meu ingresso na pesquisa em educação como parte do meu projeto de vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, que provam a cada dia, na superação de tantos desafios, o valor humano na construção de uma educação de qualidade, agradeço o acompanhamento que permitiu a estruturação desta pesquisa.

Agradeço todos aqueles que pertencem à minha história, amigos, parentes, professores, igualmente importantes na conclusão de mais esta etapa.

Por fim, agradeço a Deus por tantos encontros felizes.

RESUMO

A questão central deste trabalho é a recontextualização da performatividade na produção curricular e sua influência na formação docente, no cotidiano escolar. 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).

Identifiquei uma rede de produção curricular específica, formada pela associação de grupos e instituições, em torno da idéia de ensino diferenciado e de referência de qualidade.

O discurso de qualidade, apresentado como homogêneo, configurou-se, pela junção de critérios relativos, como uma política discursiva e um mecanismo performático. Concluí que a performatividade se recontextualiza no cotidiano por meio dos sentidos de desempenhos de excelência. Como efeito, pude observar a criação de uma identidade fixa de professores que é sujeita ao reformismo por estar associada ao sentido de adaptação, flexibilidade e inovação. Questionei uma hegemonia provisória que produz, simbolicamente, sujeitos prescritores, numa apropriação do lugar de autoria. Como consequência, observei que os professores são posicionados, simbolicamente, no lugar da execução eficiente, responsabilizados individualmente por esse processo. Constatei que a formação acontece na produção curricular como uma atividade política e prática de enunciação de diferentes grupos, no enfrentamento de idéias e interesses, pela busca de acordos e consensos que orientem a ação pedagógica. Diante disso, as identidades criadas, em movimento, na formação docente, no cotidiano escolar, não se revelaram homogêneas.

ABSTRACT

The central question of this work is the recontextualization of the performativity in the curricular production and its influence in teaching formation, in the everyday school. The research, of ethnographical character, was carried through in a private school in Rio de Janeiro city. The analysis referential was the cycle of policies by Stephen Ball e Richard Bowe (1992, 1998), that articulates micro and macro- contexts, besides the micro-political perspective of schools (Ball, 1989).

I identified a specific curricular production net, formed by the association of groups and institutions, working on the idea of differentiated education and reference of quality.

The speech of quality, presented as homogeneous, was configured, by the junction of relative criteria, as a discursive policy and a performative mechanism. I concluded that performativity is recontextualized in the everyday by the means of excellence performance directions. As a result, I could observe the forming of a fixed identity of professors that is subject to the reforming policy for being associated with the sense of adaptation, flexibility and innovation. I questioned a provisory hegemony that produces, symbolically, prescribers, in an appropriation of the authorship place. As a consequence, I observed that professors are located, symbolically, in the place of the efficient performance, individually responsible for this process. I evidenced that the formation happens in the curricular production as a political activity and articulation practices of different groups, in the confrontation of ideas and interests, in search of agreements and consensuses that guide the pedagogical action. Based on it, the formed identities, in movement, in the teaching formation, in the everyday in schools, were not revealed as homogeneous.

Glossário de siglas

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA - Organização dos Estados Americanos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEA- Programa Escolas Associadas (Unesco)

PREAL - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Introdução.....	8
1. Currículo, performatividade e formação docente no cotidiano escolar	22
1.1 – Performatividade e construção identitária: a formação docente e a produção curricular entre o controle e a autonomia.....	23
1.2 – O sentido de qualidade e de desempenhos de excelência de sujeitos e instituições: produção cultural e disputa política.....	30
2. Redes de produção curricular da “Escola de Alunos” e o discurso de qualidade	36
2.1 – Institutos e fundações paralelos a grandes empresas e a Unesco: a criação da demanda de formação docente e a perspectiva técnica do ensino	39
2.2 – Escolas nacionais e internacionais: contextos de prática como contextos de influência	52
3. Produção curricular e identidades	66
3.1 – O discurso de qualidade e a “Escola de Alunos”	67
3.2 – As marcas dos sujeitos no currículo e os sentidos hegemônicos.....	83
3.3 – Os professores na/da escola de qualidade: negociações e acordos identitários.....	95
4. Lugares de enunciação: autoria e poder	113
4.1 – Atividade política ambivalente: entre controle e autonomia	115
4.2 – Autoria/autoridade/autorização	124
5. Considerações finais	131
Anexos.....	136
Referências bibliográficas	137

INTRODUÇÃO

*Tu, o que eras, tu o que vias, tu o que ouvias,
O sujeito e o objeto...
Fernando Pessoa*

Fui aluna da Escola Pública, desde a educação infantil, tendo me formado em magistério no CEFAM¹ e em Pedagogia na USP. Atuei por cerca de doze anos, em instituições privadas, como professora do Ensino Fundamental I e coordenadora pedagógica. Nesta trajetória, 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. Essas questões levaram-me a inquirir sobre como a performatividade se recontextualiza na produção curricular, influenciando na formação de professores no cotidiano escolar, bem como sobre seus efeitos sobre a constituição de identidades.

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. O autor parte da argumentação de Lyotard, da mercadorização do conhecimento como característica-chave da condição pós-moderna, que corresponde a mudanças nas relações educativas (Lyotard, 1984, *apud* Ball, 2004).

Interrogo os processos de significação específicos, em que os sentidos construídos sobre o que é ensinado e o que é aprendido na escola adquirem hegemonia, assumem caráter de permanência, sustentada pelo argumento da qualidade na educação, correspondendo ao que Ball denomina política como discurso (Mainardes, 2006), que incorpora significados e delimita possibilidades de pensamento como regimes de verdade. Esse discurso distribui algumas vozes que se tornam legítimas e adquirem

¹ Centro de Formação e aperfeiçoamento do Magistério, criado pelo MEC em 1982, com o objetivo de formar professores para escolas públicas de ensino fundamental (Fusari, 2002).

certa autoridade. Ainda que os sujeitos estejam em meio a vários discursos, alguns são mais dominantes que outros. Sendo assim, a formação docente se resumiria à assimilação contínua e linear de padrões específicos, em direção a um ideal, numa adaptabilidade ininterrupta e, por suposição, até acrítica, colocando em questão um princípio de formação centrada no desempenho, na execução.

Num primeiro momento, considerava as identidades docentes o produto de controle externo. A estratégia política para a construção de identidades singulares estaria localizada no fortalecimento da autonomia dos professores. Nesse caminho, o controle estaria centrado naqueles que desempenhariam a função de formadores, na escola e fora dela, e o desejo e a luta por autonomia, nos professores. Essa perspectiva incluiria a resistência à assimilação de padrões produzindo currículos e práticas alternativas, numa leitura dicotomizada.

Entretanto, nos encontros do grupo de pesquisa discutíamos uma visão de poder, implícita nas polarizações, como absoluto, verticalizado. Estaria centralizada 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 deste ou daquele grupo, o que corresponde a dizer que as práticas de produção curricular são processos políticos vivenciados por diferentes grupos e sujeitos.

Defendo que o currículo é constituído de forma dinâmica, num processo em que diferentes grupos, sujeitos e instituições disputam para ter hegemonia na definição dos direcionamentos para a prática do professor, 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). Alio-me à busca por uma definição de currículo que possa compreender as relações de poder a partir da ambivalência entre autonomia e controle, num caráter dinâmico, considerando toda e

qualquer forma de hegemonia sempre provisória, o que compreende uma determinada concepção de política.

Utilizo a definição de Mouffe (2003), que questiona a possibilidade da existência de uma esfera pública consensual, sem poder, tendo em vista que essa visão não reconhece o antagonismo presente numa concepção pluralista. A autora define o político como sendo o antagonismo nas relações sociais, e a política como práticas, discursos e atos instituintes, que pretendem estabelecer uma ordem. O poder e o conflito, por sua vez, não são elementos a serem destruídos, mas constituem o político e os atos de instituição política. Trata-se de discutir a importância do antagonismo que fomenta o senso crítico nos processos de formação, inserindo a formação docente no cotidiano da escola, num caráter público.

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). As identidades se constituem na tensão entre controle e autonomia, na produção de sentidos em movimento, sem pontos de fixidez. Os professores são, assim, posicionados geográfica 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).

Sendo o currículo aqui entendido como “espaço-tempo de fronteira em que discursos globais e locais negociam sua existência” (Macedo, 2006, p. 17), o estudo da produção de políticas curriculares híbridas compreende considerar as diferentes redes de relações de negociação de sentidos, nas articulações entre a micropolítica da escola e outros contextos inter-relacionados. O currículo é entendido como um **processo dinâmico de significação** e se configura como **uma prática de produção cultural** localizada nas redes de relações entre sujeitos e contextos em que os direcionamentos sobre a ação docente são negociados e criados. Tendo como foco a ação do professor, o cotidiano escolar é o espaço e o tempo privilegiados no desenvolvimento da pesquisa, considerados na sua singularidade, mas não de forma isolada.

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.

Os contextos são interligados, ainda que possuam suas especificidades. Incluindo a contribuição de Mainardes (2006) que descreve cada contexto, apresento este breve resumo. É no contexto de influência que, particularmente, as políticas são elaboradas e se desenvolvem ideologias dogmáticas, em que grupos disputam para influenciar a definição das finalidades sociais e dos significados da educação. São redes relacionadas a partidos políticos, esferas governamentais e processo legislativo. Nesse contexto, ocorrem articulações, para que os discursos adquiram legitimidade, fundamentando as políticas. Esse discurso é construído através de associações/rejeições, com argumentos em pauta nas arenas públicas e nos meios de comunicação social. Consideram-se também determinados lugares de articulação de influências, como comissões e grupos representativos, além de influências internacionais e globais nas formulações de políticas nacionais, como grupos e sujeitos que atuam no mercado político e acadêmico através de periódicos, livros, conferências e apresentações em congressos, como também as agências de fomento.

Intrinsecamente relacionado ao contexto de influência, aos seus dogmas e interesses, está o contexto da produção de textos, em que acontece a documentação das políticas, articulando diversos interesses. Tais textos políticos são representativos e adquirem materialidade em registros escritos, comentários, pronunciamentos e formas variadas de comunicações oficiais, informais ou formais. Nestes textos encontram-se termos-chave que não possuem necessariamente coerência e clareza, sendo frutos de acordos e disputas para o controle das representações da política. Constituem-se como instrumentos, formas de intervenção não absoluta, mas com conseqüências no contexto da prática.

A interpretação, no contexto da prática, também é objeto de disputa, pois os professores, com seus valores e concepções, exercerão influência na implementação das políticas. Esse contexto possui, em si, os demais contextos, inter-relacionados, diferentemente de uma visão de subconjuntos homogêneos com fronteiras bem definidas. 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.

Nessa análise, o autor verifica as variadas percepções dos indivíduos sobre o que podem ou devem fazer na escola, considerando o que chama “conhecimento folclórico” dos professores. Consiste na observação direta do professor em serviço, intervindo no cotidiano escolar; é uma alternativa a uma visão administrativa científica de estudos desenvolvidos na Grã-Bretanha. Respeitando as especificidades empíricas da pesquisa do autor, é fato que a discussão sobre qualidade na educação brasileira serve-se de correntes teóricas que também analisam o currículo e a formação docente numa perspectiva técnica. O foco está nas prescrições feitas para a escola e para os professores e os direcionamentos em busca da chamada eficiência educativa, desconsiderando a singularidade do cotidiano das escolas, presumindo, hierarquicamente, relações de poder e de resistência na aplicação de modelos educacionais.

O contexto dos resultados ou efeitos diz respeito às conseqüências das políticas, aos impactos e interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser gerais ou específicos, e o que definirá esse caráter é a natureza da investigação, exigindo cuidado na conclusão, pois, como os efeitos gerais são evidenciados pelo agrupamento de efeitos específicos, os estudos muito específicos podem desconsiderá-los. Esses efeitos também podem ser de primeira ou segunda ordem. Já o contexto de estratégia política considera a identificação das alternativas sociais necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

A abordagem do ciclo de políticas segue uma perspectiva pós-estruturalista, que implica pensar num esforço de desconstrução, de busca de alternativas que supere uma visão política vertical e hierárquica, possibilitando o levantamento de novas questões para uma agenda política que inclua a heterogeneidade, o pluralismo, as articulações entre micro e macrocontextos, focalizando o cotidiano (Mainardes, 2006). A desconstrução, um conceito desenvolvido por Derrida, consiste em “desfazer um sistema de pensamento, o qual se revela dominante” (Skliar, p.20).

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.

Os contextos foram identificados e analisados nas suas articulações internas e entre contextos através dos sujeitos que neles transitam e dos sentidos que vão sendo deslocados e ressignificados. Considerando que essa abordagem é elaborada em caráter flexível, ainda que em alguns momentos seja possível observar mais atentamente cada um dos contextos, é importante o cuidado e o esforço de observar a relação destes entre si e em si. Isso corresponde a dizer que no contexto de influências, por exemplo, atuam sujeitos que também estão presentes nos demais contextos, de forma direta ou indireta, produzindo sentidos que também se movimentam nesse campo simbólico e se hibridizam aos demais interesses.

Os grupos não são homogêneos em seu interior, ou seja, os professores possuem divergências e convergências de pensamentos e de aspirações entre si. O cotidiano escolar como microprocesso político possui esferas de influência, de produção de textos, de prática, de resultados e de estratégia política. Trabalhar com o cotidiano requer esforço de desconstrução de uma concepção espaço-temporal linear, considerando as simultaneidades, as aproximações, os distanciamentos, os cruzamentos, os paralelos, as rupturas e as descontinuidades. Exige pensar, de maneira ambivalente, os sujeitos, os valores, as políticas, o currículo, excluindo essencialismos e comparações.

Mas o que vem a ser cotidiano? Os estudos sobre o cotidiano escolar, principalmente de Alves e Oliveira (2002) permitem arriscar uma resposta, com apoio das palavras das autoras:

exige que ampliemos a reflexão para além dessa dicotomia inicial entre os aspectos quantitativos e qualitativos do cotidiano, da qual decorre uma primeira aproximação de resposta à questão inicial, qual seja: *o cotidiano é o conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia-a-dia, tanto do que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto do que delas é singular (as suas formas)* (p.87).

Ainda que a escola receba influência da performatividade, um processo global, como aponta o problema aqui proposto, o que interessa para este trabalho é o modo como os sujeitos, em suas práticas de produção cultural, praticam ações e criam realidades, como indica Rockwell e Ezpeleta (1986), “a partir de situações e dos sujeitos que realizam anonimamente a história”, concordando que “pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento” (p.11).

A escola escolhida faz parte da rede privada de ensino, no município do Rio de Janeiro, e atende alunos de classe média alta, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, possuindo duas unidades em regiões diferentes do Rio de Janeiro. A unidade escolhida é a mais nova, que funciona há cerca de seis anos, possuindo atualmente oitocentos alunos, com previsão para dois mil alunos, como a sua sede. Defende um ensino diferenciado e inovador como promotor de qualidade, semelhantes às constatações que geraram meu interesse por esse estudo, o que favorecia a coleta de dados sobre o tema em questão. Quando ingressei para trabalhar na instituição, logo ouvi uma expressão muito recorrente: “esta não é uma escola de professor, é uma “Escola de alunos”², e qualificava o ensino como sendo de excelência, o que muito me intrigou. Por isso escolhi nomeá-la dessa forma.

Fui trabalhar nessa escola por referência de amigos de São Paulo que fazem parte de um círculo mais ou menos comum de pessoas que transitam em escolas construtivistas de médio e grande porte. Incluo a trajetória que me levou à escola como um dado inicial que favoreceu a construção da hipótese sobre a existência de uma rede de relações. 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. Cheguei à escola como estranha, numa cidade nova, num grupo totalmente desconhecido, numa tensão entre minhas referências anteriores e o cenário à minha volta. Fora isso, já no grupo de pesquisa, outro pertencimento, não me sentia *da escola*, mas *na escola*. A principal limitação seria não me atentar para dados muito familiares que poderiam se naturalizar por conta disso. Mas o tempo em que atuo na instituição é curto, semelhante ao tempo de permanência em campo para a realização de

² “Esta é uma Escola de Alunos” é uma expressão proferida principalmente pelos gestores, sendo muito comum ouvi-la quando discutimos a formação de professores na escola. Ver pág. 74: a expressão é apontada como o pensamento responsável pelo sucesso empresarial da escola.

um estudo etnográfico. Observei que estavam reunidas características que podiam favorecer o caminhar da pesquisa.

Para este trabalho, entendo que essa aproximação é parte constituinte do objeto de estudo, que inclui minha trajetória e minha atuação profissional, não se restringindo a elas. Entendo que minha familiaridade com o tema e com o lócus da pesquisa foi um caminho para valorizar um conhecimento anterior. Isso aconteceu em diálogo com o referencial teórico e com meus pares no grupo de pesquisa, que me apontaram caminhos, discutindo os resultados parciais durante nossos encontros. 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).

Meu contato direto na instituição pode ser visto como problemático para a opção por uma visão de pesquisa mais objetiva e positiva, considerando o distanciamento como critério necessário para validar os dados colhidos, mas é razoável questionar a possibilidade de objetividade presente nos trabalhos que utilizam o distanciamento. A simples presença de um pesquisador no ambiente já é uma interferência, e ele precisa muitas vezes tornar-se familiar para, então, obter os dados necessários. Lembro também que o chamado distanciamento do pesquisador também pode ocasionar campos ocultos no trabalho, pela dificuldade de acesso e pela resistência à objetivação (Bourdieu, 1997). Ainda assim, penso que é preciso não se deixar levar por uma subjetividade plena, mantendo sempre a tensão entre objetividade e subjetividade na relação pesquisador-sujeitos.

Escolho 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. Como nos aponta a autora, a pesquisa no/do cotidiano envolve quatro princípios básicos. O primeiro deles, ‘ver’ o cotidiano, requer um mergulho, com todos os sentidos, para apreender minimamente a vida que ali pulsa, não como mero objeto parado, estático, a espera de ser controlado. O segundo convida a ‘virar de ponta cabeça’ desconstruindo categorias e ousando novas classificações, para além de idéias preconcebidas de pensamentos hegemônicos. O terceiro compreende considerar a complexidade através de várias fontes teóricas e de investigação. O quarto

consiste em reinventar a própria escrita acadêmica, literaturizar a ciência, inserindo outros sentidos possíveis originados no cotidiano como um espaço de “saber e criação” de conhecimento. Realmente é um desafio, que tomei não com o intuito de vencer mas de ser provocada por ele durante minha trajetória de pesquisa.

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, considerando a escola em suas múltiplas dimensões e correlações com outros contextos, inspirado em procedimentos de estudo de caso. Como havia a intenção de apreender o currículo acontecendo, um dos meus maiores desafios nesse trabalho, essa opção metodológica mostrou-se eficaz tanto para a investigação do surgimento das relações curriculares, mas principalmente para seu desenvolvimento e as mudanças ao longo do tempo, mediante minha presença intensa e inteira no cotidiano em questão.

Utilizei 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.

Mas, tratando-se de uma observação participante, o que é participar? Nesse caso, participar da pesquisa é antes de tudo estar plenamente envolvida com o objeto de estudo e com os sujeitos e acreditar que esse envolvimento é parte do trabalho. Assim, fiz anotações caminhando pela escola durante o exercício do meu trabalho, mantendo junto a mim meu caderno de campo. Escrevia e pensava, enquanto vivenciava inteiramente as situações descritas. Isso não aconteceu sem dificuldades, e a maior delas, por mais ambíguo que seja, foi justamente me inserir nas descrições. Observar a mim mesma, indivíduo atuante na dinâmica curricular? Minha decisão, como qualquer outra, incluiu possibilidades e excluiu outras: optei por não descrever falas próprias gravadas durante reuniões, dando espaço para outras percepções e outros dados, considerando que minha presença já é percebida nas perguntas e principalmente no meu ‘olhar’ na escola.

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.

As entrevistas com os professores aconteceram após um período inicial de observação, já com indícios de que o fato de serem professores novos, antigos ou ex-estagiários na escola traria diversidade de dados. Assim, esse foi o critério escolhido. Uma dificuldade nessa etapa foi à resistência à objetivação de que fala Bourdieu (1997), suscitada possivelmente por minha paradoxal relação de proximidade e distanciamento dos entrevistados, por trabalhar com eles mas assumindo o papel de assistente de coordenação pedagógica e como pesquisadora, supostamente detentora de outro capital cultural. Para tentar vencer essa dificuldade, procurei realizar as entrevistas fora do horário escolar, o que gerou um clima descontraído. Outras entrevistas foram realizadas em grupo, o que mediava a conversa, possibilitando discussões mais abertas. Uma das entrevistas começou quando desliguei o gravador, o que me fez optar por não gravar algumas conversas, solicitando apenas permissão para fazer anotações. As questões focalizaram a percepção dos professores sobre sua participação na produção curricular, as negociações e os acordos sobre o ser professor na/da escola³.

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

³ Utilizo esse termo baseada nos estudos do cotidiano, principalmente o trabalho de Nilda Alves sobre a pesquisa no/do cotidiano, diferenciando de um enfoque “sobre” o cotidiano, de forma distanciada.

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. Com relação às demais instituições correlacionadas a esta, de caráter público, o nome foi mantido.

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.

Segundo Laclau (1998), não pode haver representação como cópia perfeita do representado, pressupondo uma identificação completa. A representação não é neutra, sendo um campo de batalha. O representante é sempre um suplemento, pois não

complementa o representado, sempre acrescenta algo, num caráter impuro e híbrido. Isso implica discutir os desvios na representação não como simples distorção ou perversão de um modelo, mas como parte integrante desse processo. Assim, o texto produzido, incluindo observações e transcrições de falas, diz respeito ao posicionamento do pesquisador, que acrescenta sentido à realidade com a qual interage. A linguagem, nessa perspectiva, não é neutra e transparente, uma representação da realidade ou produtora de realidades numa relação unívoca, direta e estável. Essa produção de sentidos é compreendida numa relação complexa, dinâmica, provisória, em que os sentidos produzidos são deslocados num processo de ressignificação⁴.

Lajonquiere (1992), discutindo a construção do conhecimento a partir da leitura psicanalítica, problematizando a psicologia genética, afirma que o sujeito não se depara com objetos puros, mas sim reconstruídos por outros sujeitos, estando num sistema social de significação. O conhecimento construído está, nessa perspectiva, cifrado na ordem da linguagem, no campo do Outro. Segundo Lacan (*apud* Lajonquiere, 1993, p. 180), “não há metalinguagem”, não é possível sair desse campo para tocar o real. Só o conhecimento e o pensamento estão estruturados pela ordem da linguagem, numa ordem significante recombinação, e não o real. O conhecimento tem direcionalidade, mas não se aproxima gradativamente do real; o que ocorre é uma recombinação de significantes:

ao nosso entender, o organismo está perdido e no seu lugar encontramos um sujeito que, enquanto dividido pela estrutura da linguagem, vê-se exilado do real. O real o desafia permanentemente, pondo em xeque suas equilíbrições conquistadas. O sujeito “ataca” novamente, neste ir e voltar, (re)constrói uma realidade imaginária. Realidade feita de objetos (não de coisas) e que, na medida em que é compartilhada socialmente, o sujeito só faz (re)construí-la. Esse processo de (re)construção, longe de se fechar num círculo vicioso, dá lugar a novos conhecimentos. [...]

⁴ No *Dicionário de Filosofia*, de Abbagnano (2003), a palavra sentido, do latim *sensus*, pode ser entendida como o mesmo que significado ou como idéia, percepção, sensação. Já a palavra significado, do latim *significatio*, refere-se à dimensão semântica do procedimento semiológico, à possibilidade de um signo referir-se ao seu objeto. Os nomes/conceitos e os objetos são aspectos ou condições do significado e encontram-se inter-relacionados. Seja na filosofia clássica, seja na lógica moderna tradicional ou contemporânea, os estudos sobre os processos de significação se dão em torno da relação entre o objeto, a palavra e o significado. Nas concepções de representação racional, é considerado possível expor o representado e, nas concepções mais subjetivas, é apontada uma fragmentação entre o significado e a idéia por ele produzida, o sentido.

Em nota, Lajonquiere (*op. cit.*) afirma que, para a lingüística estruturalista de Ferdinand Saussure, um signo relaciona uma imagem acústica a um conceito, ou seja, um significante a um significado, de forma arbitrária, pois a imagem de um mesmo conceito pode variar. Mas o signo saussuriano é considerado uma totalidade fechada, indissolúvel, entre significante/significado e conceito/imagem acústica, como parte integrante de um sistema, e os deslocamentos só acontecem em seu interior. Cita Lacan, que destrói o signo saussuriano, o que traz desafios para a concepção representacional da linguagem, acentuando o papel do sujeito nesse ato. Para Lacan, o significante não representa o significado, possuindo uma relação fluida e não fechada. O significante representa outro significante, construindo uma cadeia significante, de forma que a possibilidade de transparência e adequação da linguagem é descartada.

A subjetividade é aqui entendida como parte integrante, indissociável, do processo de produção do conhecimento que se dá no campo do Outro, no processo social de significação. Cabe ressaltar que o sujeito não é entendido numa unidade individual, mas sim num campo transindividual (Lacan, 1998) discursivo, considerando o caráter constitutivo da linguagem.

No primeiro capítulo faço uma discussão teórica sobre a temática investigada, problematizando a aproximação entre a performatividade, o currículo e a formação docente no cotidiano escolar. Discuto a relação entre os discursos pautados na idéia de reformismo e de excelência na construção de identidades, na 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.

No segundo capítulo, tendo como ponto de partida as marcas de influências encontradas no cotidiano, procuro mapear 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. Essa rede se forma através de associações entre escolas privadas, no Brasil, denominadas construtivistas, escolas internacionais em Portugal e Itália, com modelos educacionais considerados diferenciais, e universidades públicas. Além dessas instituições, encontram-se empresas do mercado editorial e de produção de materiais didáticos, além de organismos internacionais, secretarias e ministérios.

No terceiro capítulo analiso 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.

O contexto da prática é analisado como instância micropolítica no quarto capítulo, em que enfoco os lugares de enunciação, num campo de disputa política e de produção cultural. Destaco a diversidade de metas presentes no processo curricular, originando demandas de formação, e analiso a performance dos sujeitos na produção e negociação de sentidos na constituição do currículo. Discuto a relação de autoria desse currículo, apropriada pela instituição, como uma negociação complexa de assinaturas múltiplas.

Detendo-me nos efeitos, nos resultados dos discursos em torno da performance docente no interior da escola, discuto a formação no cotidiano num entre-lugar de negociação política, num espaço de enunciação, de apropriação e produção de sentidos.

Enfim, foi um mergulho num rio em curso, com o objetivo arriscado de apreender seu movimento. Como conter a água que corre se, na medida exata em que a toco com as mãos, ela escorre? Represá-la, talvez? Entretanto, isso significaria perder imediatamente o movimento desejado, Tarefa ambivalente, impossível e necessária. A descrição aqui registrada é letra morta, como o movimento da água que jaz num jarro de barro produzido com a argila retirada desse rio, que possui em si a memória do movimento que foi em potencial, mas não o movimento em si, deixando marcas e pistas desse percurso. Ofereço então este trabalho num jarro de barro, aberto e vulnerável, nem frágil demais, nem rígido ao extremo, esperando que sua leitura o receba e o quebre em seguida, inserindo seu conteúdo num novo curso, imprevisto por ora.

1. Currículo, performatividade e formação docente no cotidiano escolar

De que porto? Em que águas? E por que penso eu isto?

Fernando Pessoa

A aproximação entre a performatividade, o currículo e a formação docente no cotidiano escolar realizada nesta pesquisa discute o impacto da idéia de reformismo e de excelência na construção de identidades na relação entre autonomia e controle da prática docente. Problematiza o sentido de qualidade e de desempenhos de excelência de sujeitos e instituições no currículo, como um processo de produção cultural e disputa política.

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 currículo pensado como espaço-tempo de produção cultural, na dimensão política da articulação entre dimensões macro e micro, compreende não reforçar princípios de dominação e de poder absolutos, opondo momentos de produção e implementação de políticas, de imposição e de resistência. Essa produção curricular considera a participação de grupos que disputam a hegemonia, mobilizados por interesses e conteúdos diversos, constituindo sentidos híbridos.

Ainda que esse processo curricular inclua o embate de diferentes posicionamentos, alguns grupos obtêm hegemonias que não são absolutas nem estáveis, pois são sujeitas à constante legitimação de seu poder e do discurso de qualidade e de excelência em educação; com isso, tornam-se instrumentos que buscam manter ou criar novas hegemonias. O caráter flexível de tais discursos favorece articulações e rearticulações de sentidos, numa disputa cultural pela definição de objetivos e

finalidades educacionais. Mas seria uma estratégia posicionada nas mãos de um grupo sobre outro grupo subordinado que resistiria à sua força massificadora?

Discutimos aqui se a alternativa seria, então, a ausência de controle, numa concepção de política pautada na redução gradativa do poder. Ainda que apresente a performatividade como pressuposto, considerando que produz efeitos, estes são relativizados. O currículo como processo cultural e político supõe considerar os professores como ativos e a identidade docente como complexa, não apenas o resultado de uma “tecnologia política” desenfreada (Ball, 1989). Investigo essa relação na ambivalência entre controle e autonomia, que torna tensos tanto a construção dos sentidos curriculares quanto o desenvolvimento da ação docente nos processos de formação no cotidiano da escola.

Em meio a uma produção curricular dinâmica, com sentidos culturais negociados num campo de disputa política, a formação docente no cotidiano é abordada a partir desse lugar, também como um processo complexo. Ela tem como especificidade o fato de acontecer em tempo e espaço próximos, simultâneos ou paralelos à ação docente de fato. Ainda assim, não se reduz a essa temporalidade e espacialidade e se configura de modo dinâmico, entrelaçada com outros contextos de formação, ainda que pareçam distantes. Como pretendido aqui, a formação docente será analisada numa perspectiva não polarizada. Portanto, localizarei a discussão nas tantas redes de relações entre sujeitos e instituições, numa relação ambivalente entre controle e autonomia.

1.1 – Performatividade e construção identitária: a formação docente e a produção curricular entre o controle e a autonomia

Quais seriam os efeitos da performatividade sobre a construção das identidades e subjetividades dos professores, em sua formação cotidiana? O foco no desempenho, numa ação voltada para resultados de excelência, teria efeitos diretos no sentido de ser professor na escola? Estaria ele submetido a um poder externo que define as diretrizes de sua ação, reduzindo sua formação em serviço a uma relação de assimilação? A estratégia política seria, então, ampliar sua autonomia, reduzindo efeitos de poderes alheios à sua prática?

Conceber o currículo como um processo complexo, em movimento, em que sujeitos e instituições disputam a definição do que se ensina e do que se aprende nas

escolas envolve pensar nas relações de poder estabelecidas entre diferentes grupos. Essa rede de produção de sentidos e de luta por hegemonia, em que circulam sentidos sobre desempenhos de excelência num fluxo performativo, suscita um questionamento sobre a formação do professor no cotidiano da escola inserida nesse processo e a construção de sua identidade.

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. Penso a formação em serviço num processo de socialização do professor na instituição em que desenvolve seu trabalho, na relação entre suas perspectivas e as expectativas institucionais em relação a eles, como apontado por Contreras (2002), remetendo ao trabalho de Zeichner; eu incluiria aí também as expectativas sociais. Contreras discute a inserção dos professores em instituições de ensino não como meros processos de assimilação passiva, mas como um processo de negociação em que os interesses nem sempre coincidem, gerando conflitos que se aproximam mais do que pretendo desenvolver, citando autores mais recentes, (Blanco, 1993; Bullough, 1987; Smyth, 1987b *apud* Contreras, 2002). Em decorrência disso, o estudo da escola como esfera micropolítica (Ball, 1989) é uma opção para favorecer esta análise.

De modo geral, numa breve retrospectiva das grandes tendências nas pesquisas sobre a formação docente no Brasil, na década de 1960 o foco das discussões era o domínio de saberes específicos, disciplinares. Posteriormente, na década de 1970,

ganharam ênfase os aspectos metodológicos e técnicos do ensino, tornando secundário o conteúdo.

A dimensão sociopolítica é destaque na década de 1980; ainda nesse período e no início da década de 1990, em âmbito nacional e internacional, emergem discussões sobre a valorização da profissionalização docente, opondo-a à proletarização, no sentido de “dar voz” ao professor (Nunes, 2001).

Nesse período alguns autores chamam a atenção para a perda de autonomia docente; dentre eles destaco Nóvoa (1992), que cita a existência de um mal-estar profissional na intensificação de tarefas atribuídas aos professores e, simultaneamente, a desvalorização da profissão e a proletarização da categoria. Fazendo referência ao trabalho de Ball e Goodson (1989), de Apple e Jungck (1990), esse autor destaca a formação como processo de produção de sentidos sobre vivências e experiências de vida, numa nova cultura profissional, reflexiva, autônoma, realizado pelos professores individualmente e em redes coletivas de cooperação e colaboração, pautado na formação contínua, através dos saberes práticos. Também contrapondo-se à proletarização como perda de autonomia, podemos citar também o trabalho de Giroux (1997), que defende a valorização do professor como intelectual elaborador de currículo.

Numa outra vertente, que enfoca mais ações de controle do processo formativo, com a preocupação de formar o professor de maneira eficiente, são abordados modos de intervenção dos processos de formação a partir de uma perspectiva técnica. Perrenoud (2001), numa leitura mais racionalista da formação, que no meu entender corresponde a um enfoque mais administrativo científico, questiona a formação espontânea do *habitus*, propondo sua formação intencional a partir de técnicas, num suposto controle e ordenamento lógico das práticas, com justificativa de eficiência.

A defesa da autonomia também pode decorrer de uma visão de isolamento do professor ou de uma simples relação de cooperação, sem considerar os conflitos e a heterogeneidade dos grupos. Igualmente problemática, a redução do processo formativo a técnicas pode levar a uma interpretação do saber prático dos docentes como espontâneo, destituído de lógica ou passível de controle.

Analisando as tendências históricas do treinamento em educação, Fusari (1992b) contribui para pensar a concepção de formação em sua relação com processos sociais. Revela que as formas de entender a formação docente envolvem formas de poder instituídas e o convencimento do corpo docente por meio de modos de treinamento, ao

afirmar que “nenhuma reforma se faz ou não se implanta uma nova lei sem o convencimento do educador e, para tanto, o ‘treinamento’ é fundamental (p. 14). Acrescento ainda que esse convencimento revela que as formas de poder instituídas não são totais e conclusivas, mas sujeitas à legitimação de diferentes grupos.

Fusari (1992b) apresenta as inter-relações dos processos sociais com as perspectivas de formação docente desde a tendência tradicional, passando pelo movimento escolanovista, pela pedagogia tecnicista, pelo período crítico reprodutivista, chegando à alternativa crítica. Nesta última, considera uma dimensão dialética entre a escola e os processos sociais, considerando a autonomia relativa da escola, “o que equivale a afirmar que a escola não é totalmente determinada pela estrutura e conjuntura social e também não tem o poder e a função de ser a propulsora principal e única da transformação da sociedade”. Resumidamente,

A proposta dialética que está comprometida com a democratização da educação escolar básica, deve apoiar uma ‘ “política para a educação do educador em serviço” ’ que supere a tradicional capacitação dos recursos humanos aplicados à educação (p. 24).

Essa proposta parece se aproximar do caminho que esta pesquisa pretende, posicionando a formação em serviço num lugar político. Essa discussão sobre a performatividade questiona o processo de formação na eficiência técnica e no desempenho, baseados em discursos de excelência, localizando-se numa preocupação com a proletarização do professor e as identidades construídas sob tal influência. A partir de pesquisas em escola primárias do Reino Unido, Ball (2002) aponta vários efeitos do terror da performatividade que, segundo ele, crescem e se somam cada vez mais. Como esse mecanismo cria modos de ser especiais, de excelência em suas metas e objetivos, numa projeção incessante, gera a sensação de que o que somos não é suficiente. O autor argumenta que as tecnologias políticas não reformam apenas técnicas e estruturas organizacionais, mas também os professores e o significado de ser professor.

Ball (2004) discute a performatividade num caráter regulador, como uma “tecnologia política” que atua juntamente com a privatização em processos de mudança dos papéis do Estado, do capital, das instituições públicas e dos cidadãos, e nas implicações na educação. A performatividade teria, segundo ele, um papel central na

regulação do Estado, inserindo-o na cultura escolar sem ser evidente, impactando a subjetividade docente, o trabalho com o conhecimento nas escolas, ao atrelá-lo ao resultado. Essa tecnologia funciona para aproximar os sentidos sobre o ensino e a aprendizagem dos processos de mercado como outra tecnologia política, em detrimento das especificidades desses campos. Além disso, ela aponta também para outras duas tecnologias políticas: o mercado e a capacidade de gestão.

Para o autor, a performatividade atinge os sistemas educacionais num raio global, num processo instável e irregular, desenfreado, reorientando sistemas educativos singulares. É sustentada, em grande medida, por agentes poderosos como o BIRD e a OCDE, com a participação de políticos e educadores acadêmicos. Parece atrativa e eficaz, uma alternativa ao processo centrado no Estado.

Ball (*op.cit.*) fala sobre a eminência de um novo profissionalismo, baseado na delegação de responsabilidades, iniciativa, capacidade de resolver problemas, vigilância imediata e automonitoração. Diante disso, cita problemas como perturbações físicas e emocionais, ansiedade, medo, incerteza, culpa e instabilidade, numa crescente individualização. 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.

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.

Já Yudice (2004) discute performatividade relacionando-a à reprodução de hierarquias sociais relativas a raça, gênero e sexualidade, através da repetição de normas performativas, numa certa cumplicidade que se revela através dos gestos, do olhar, da interação verbal, no contexto de trabalho, de estudo, do governo, da religião. Ele salienta que essa repetição nunca é exata, pois, buscando transgredir, o que fazemos efetivamente é apenas fracassar em repetir fielmente, pois não podemos incorporar o modelo completamente. Acrescenta, fazendo referência ao trabalho de Butler, que “sempre existe uma paralaxe ou discrepância da qual se pode tirar vantagem – jogando com ela, dramatizando-a, exagerando-a – como um meio de se afirmar a nossa vontade, ou, em seu linguajar, nossa ‘agência’ (Butler, 1993, p. 220 *apud* Yudice, 2004)”.

O autor afirma que não há um estilo performático nacional, mas existem diferenças evidentes entre sociedades nacionais, o que remete à maneira como a cultura é praticada em diferentes sociedades, mesmo quando parece que os processos são mundiais. Sobre as diferenças, Yudice (*op. cit.*, p. 70) afirma que, “embora a noção de *diferença cultural* seja moeda corrente na reivindicação de respeito, de inclusão, participação e cidadania, ela tem diferentes *percepções* ou receptividade em diferentes sociedades”. Assim, a performatividade não funcionaria apenas para reformar modos de ser e instituições, mas também para fazer repetir modelos de comportamentos. Assim, a cultura performativa funcionaria para reproduzir hierarquias sociais.

Ambos os autores, Ball e Yudice, indicam a existência de forças performativas ou tecnologia política, de um lado, fornecendo direcionamentos, e de resistências, de outro, afirmando que a reprodução ou a regulação não é total, mantendo ainda certa polarização na análise. Pergunto-me se a visão política de ambos estaria localizada na diminuição do poder do Estado e do capital ou, ainda, na ampliação dos movimentos de resistência. Sendo assim, performatividade teria um aspecto negativo, e resistência, positivo, numa dicotomização dos processos. A diminuição dos efeitos da performatividade, minimizando a interferência do Estado, do mercado, da reprodução de hierarquias, corresponderia a diminuir o poder de uma esfera e ampliar a autonomia de outra?

Nesta pesquisa não pretendemos resolver essa questão, mas apresentá-la como uma tensão em que se desenvolve a ação docente articulada com a produção curricular. Nesse caminho, os professores não são entendidos como um grupo destituído de poder, mais inserido em relações de poder assimétricas e instáveis. Mouffe (2003) questiona a possibilidade da existência de uma esfera pública consensual, sem poder, tendo em vista que essa visão não reconhece o antagonismo presente numa concepção pluralista. Considerar o poder como algo a ser suprimido, reduzido para a possibilidade de uma política ideal relaciona diretamente a política e a ética, tratando-as indiferenciadamente. Quanto mais democrática uma sociedade, menor o poder. Ele propõe apreender a natureza do político, que teria como centro a relação entre poder e antagonismo. O poder, nesse sentido, seria o elemento que constitui identidade, inerente ao social, e não algo externo a duas identidades predefinidas.

A ética, por sua vez, localizar-se-ia na discussão sobre a política democrática, consistindo em formas de poder mais compatíveis com os valores democráticos, o que não pode ser confundido com modelos específicos de democracia. Implicaria haver

processos de legitimidade do poder, não sendo automaticamente legítimo. A direção seria, então, para os objetivos democráticos, e não a eliminação das diferenças. Como afirma Mouffe (*op. cit.*, p. 117), “uma democracia que funcione corretamente exige o vibrante enfrentamento das posições políticas democráticas”. A autora define o político como sendo o antagonismo nas relações sociais, e a política como necessariamente conflitiva, por ter práticas, discursos e instituições que pretendem estabelecer a ordem. Entretanto, a política, muitas vezes, é entendida como uma tentativa de atenuar o antagonismo potencial das relações humanas. A questão central da alternativa proposta pela autora é que não se trata de superar oposições, mas de encontrar modos de diferenciação compatíveis com a democracia pluralista. Nessa perspectiva, o outro não é um inimigo a se destruir e sim um adversário, num combate e defesa de idéias, um oponente legítimo.

Mas é preciso caminhar, e as discussões requerem tomadas de decisões, considerando que a política tem um aspecto intrinsecamente ligado à ação. O político e a política caminham juntos; logo, o antagonismo, o poder e o confronto de idéias são indissociáveis dos atos de instituição política. Contudo, não se pode pensar numa decisão pautada em certezas como ponto final. É preciso certo consenso, o que também é conflitivo. Nas palavras de Mouffe (*op. cit.*, p. 117), “temos que aceitar que todo consenso existe como resultado temporal de uma hegemonia provisória, como uma estabilização do poder, e sempre implica alguma forma de exclusão.”

O antagonismo tem caráter indecível, em que uma decisão é sempre relativa, excluindo outras possíveis. Uma decisão que se pretende única destrói a própria necessidade de decidir. Laclau (1998), caminhando na mesma direção, destaca um giro na teoria política que consiste numa indecibilidade estrutural, com uma teoria da decisão, num contexto indecível, pautado no trabalho de Derrida. Sobre o poder, o autor pontua sua compatibilidade com uma sociedade livre como condição para a liberdade. Para ele, emancipação e poder não são antagônicos, como proposta de extinção do Estado, do poder e do capital. O que limita a liberdade é o que a torna possível.

Através dessas leituras, tenho entendido a performatividade com uma indecibilidade 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, pois focalizar isoladamente cada um desses processos anularia o seu oposto. Não é apenas uma questão lógica, pois as ações aconteceriam concretamente

sempre na fronteira, num caráter provisório e relativo, nessa tensão que constitui identidades. Nessa concepção, a discussão sobre performatividade é também política.

Nesse caminho, cabe questionar uma visão polarizada que coloca modelos de um lado e resistências do outro, pois ambos seriam dimensões intrínsecas ao processo de constituição das identidades docentes. Os modelos e normatizações possuem caráter híbrido, reproduzindo também aspectos como garantia de legitimação. Ainda que sejam oferecidos como complementos de uma prática 'em falta', incompleta, não a completam, podendo ser entendidos na lógica da complementaridade.

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 entre controle e autonomia; não como oposições, mas como ambivalências presentes nos processos de formação.

1.2 – O sentido de qualidade e de desempenhos de excelência de sujeitos e instituições no currículo: produção cultural e disputa política

A performatividade é recontextualizada nas discussões curriculares pelos discursos como política (Mainardes, 2006), na medida em que é associada à idéia de qualidade, inovação e eficiência na educação. Proponho pensar nesses discursos como estratégias de legitimação de poder, articulando ao seu redor sentidos até contraditórios. A produção curricular, no cotidiano, ainda que aconteça em meio a esses discursos proferidos como coerentes e consensuais, envolve disputa ideológica. Nessa produção

cultural e negociação política, alguns sentidos se tornarão hegemônicos e, ainda que transmitam um tom consensual e estável, são transitórios e heterogêneos.

O discurso generalista da qualidade e da eficiência tendo como pano de fundo o renovadorismo na educação é associado à construção simbólica de um diferencial para justificar e possibilitar a aceitação de determinados posicionamentos e opções ideológicas, imprimindo modificações nas escolas e no desempenho docente. Esse processo é mobilizado por metas, como o desenvolvimento de carreiras, desejos de sucesso e crescimento de pessoas e instituições.

Nessa direção, o currículo não é apenas uma seleção de conteúdos que deverão ser ensinados nem envolve apenas uma discussão epistemológica, mas uma produção de sentidos em meio a uma rede de relações e disputas. A relação do currículo com a formação docente cotidiana não se resume apenas na seleção de conteúdos a serem ensinados pelo professor. Trata-se de um processo em que os professores, juntamente com outros sujeitos, lutam por hegemonia em práticas coletivas de produção curricular permeadas por atividade política e conflitos. Considerando que nem todos os sentidos e grupos terão hegemonia nas disputas curriculares, haverá necessidade de adesão dos grupos, de legitimação de poder, o que faz deste relativo e instável.

Nessa perspectiva, a pesquisa reside no debate sobre a centralidade da cultura que marca o campo do currículo a partir da década de 1990. Considero a discussão sobre o hibridismo cultural questionando a lógica da polarização, visando superar leituras hierárquicas que discutem a produção curricular considerando grupos fixos de dominantes e dominados. Investigo o currículo como campo de disputa em que a diferença é negociada em relações de poder, configurando o currículo como processo e produto dessa negociação.

Este estudo sobre o currículo de formação docente no cotidiano escolar localiza-se nesse campo que vem sendo definido pela diversidade de tendências teóricas, de múltiplos discursos, ocasionando leituras diversas sobre o que vem a ser currículo. Apresento essa perspectiva geral do campo a partir do trabalho de Lopes e Macedo (2002) sobre os estudos curriculares no Brasil. O termo currículo é utilizado de várias maneiras, e em cada um de seus usos podemos encontrar rastros de tendências variadas que influenciaram os estudos curriculares no Brasil. Foi justamente essa multiplicidade de leituras, que se iniciou por uma discussão acerca da concepção de currículo, que norteou o desenvolvimento desta investigação.

Na perspectiva tradicional, o currículo é entendido a partir de seus aspectos técnicos, administrativos e científicos, num viés funcionalista, também com forte influência de teorizações norte-americanas. A objetividade do conhecimento e o caráter universal, homogêneo e unitário da cultura estão entre os principais problemas dessa vertente, pois desconsidera os conflitos inerentes à questão da seleção cultural (Lopes, 1999).

Sob a perspectiva crítica, o currículo foi problematizado sob influência da Nova Sociologia inglesa⁵. O currículo passou a ser entendido como uma seleção relativa, numa perspectiva cultural não universal. Destacava-se o processo de produção cultural, enfatizando discussões políticas como a relação polarizada entre reprodução e resistência e emancipação.

Os estudos sobre currículo, no início da década de 1990 focalizavam a contextualização política, econômica e social, o que chamou atenção para os valores imbricados no currículo, vinculando saber e poder. O centro das discussões eram as relações entre conhecimento e currículo, ainda num enfoque detidamente político. Já na segunda metade dessa década, o hibridismo marcou os estudos no campo, com tendências pós-modernas, pós-estruturais e modernas. As questões centrais são: o conhecimento, o entendimento do sujeito e a constituição discursiva da realidade (Lopes e Macedo, *op. cit.*).

Os estudos curriculares permitiram a construção de várias definições, como: o *currículo oficial* – as propostas curriculares do Estado; o *currículo formal* – os conteúdos e estratégias planejadas; o *currículo em ação ou real* – as experiências vividas no ambiente escolar; o *currículo oculto* – as normas e valores implícitos nas atividades escolares, não declarados; o *currículo explícito* – a dimensão visível do currículo; o *currículo vazio ou currículo nulo* – os conhecimentos ausentes no currículo, os campos de silêncio (Santos e Paraíso, 1996). A noção de currículo não é estática, acabada; está inserida num processo, em movimento, com destaque à historicidade das definições.

Todas essas adjetivações contribuíram para ampliar a visão sobre currículo, destacando sua complexidade, mas geraram visões dicotômicas, com divisões entre momentos de produção e implementação de políticas curriculares. Tais divisões remetem a uma visão de poder vertical, absoluto, reduzindo a prática a um espaço e

⁵ Destaque para Michael Apple e Henry Giroux.

tempo de resistência. Dialogo com a discussão sobre currículo proposta por Macedo (2006), que, a partir da análise da produção acadêmica desse campo no Brasil visando superar a lógica tradicional da prescrição, problematiza as leituras polarizadas, com divisões entre currículo formal e currículo vivido. O autor considera que, por um lado, houve esforço para ampliar a compreensão sobre o currículo; por outro, entretanto, essa divisão continua a reforçar uma visão de poder linear e absoluto.

Essa dicotomização mantém a visão de currículo fragmentada, entendendo como opostos aspectos que estão imbricados em processos dinâmicos e complexos. O caráter oficial, formal, experiencial, oculto ou explícito, além de seus silenciamentos, é constituído não por oposição, mas por inter-relação. Porém, eleger um desses aspectos como sendo o currículo é decair em simplificações.

Sob influência dos Estudos Culturais⁶, a cultura passa a ser entendida para além de distinções entre o político, o econômico, o social e o cultural. Pode-se dizer que, na sociedade contemporânea, todas as práticas sociais, econômicas e políticas estão imbricadas de significado simbólico. Porém, tais práticas não são apenas cultura, pois tudo tem dimensão cultural, mas nem tudo é cultura.

O aspecto cultural impulsiona a redefinição de currículo. Os processos simbólicos conduzem, cada vez mais, a economia e a política em tempos de globalização, estando no centro desse processo. Essa centralidade se deve, em grande parte, à “conveniência da cultura” (Yudice, 2004) transformada conceitualmente mediante sua conversão em recurso, em seu caráter utilitário.

Anteriormente, a cultura era entendida de várias maneiras: como pertencimento comunitário, como distinção, como sinônimo de refinamento, ilustração, civilização, ou ainda como simples oposição à natureza, remetendo a uma concepção demasiadamente ampla. Articulando a idéia de cultura com o lugar que ocupa no mundo atual, como indica Tura (2005), “pode-se então conceber a cultura como um sistema simbólico ou como uma rede de significados socialmente construídos. É bom acrescentar, também, que esse conjunto de símbolos, valores e idéias são extremamente variáveis no tempo e no espaço” (p. 108).

⁶ Os Estudos Culturais surgiram na Inglaterra, mais precisamente no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, em 1964. Foram iniciados por Richard Hoggart, sucedido por Stuart Hall. O desenvolvimento dos Estudos Culturais aconteceu num contexto de instabilidade, com mudanças sociais e culturais intensas. Os textos têm forte vínculo com a história pessoal de seus autores, e sua produção aconteceu às margens da vida acadêmica, associada ao movimento social operário, nas tensões vividas nas comunidades da periferia das cidades (Tura, 2005).

Considerando o valor simbólico atrelado às relações de produção material, de uso e de troca, temos a definição de Garcia Canclini (2005):

Pode-se afirmar que a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social (p. 40).

Investigo o currículo como um processo de produção cultural, que compreende a criação, a circulação e o consumo de significados nas relações sociais. O currículo é estudado em seu caráter dinâmico, processual, em que sujeitos e grupos disputam a hegemonia na definição e efetivação de diversos conteúdos e finalidades, constituindo discursivamente identidades e diferenças.

A referência teórica dessa formulação é interdisciplinar, colocando em diálogo estudos de linguagem e cultura favorecidos pelos Estudos Culturais que apontam para a centralidade da cultura na vida social, como aponta Tura (*op. cit.*):

Com isto as fronteiras disciplinares têm sido frequentemente rompidas, em decorrência da complexidade da vida em sociedade, que desenha o social, o cultural, o individual, o econômico, o político em profunda interação, entrelaçados por significados e representações construídos num jogo de linguagem e no dinamismo de circulação e comunicação dos múltiplos sentidos, que dão significado aos objetos sociais e direção à ação social (p. 113).

A discussão sobre as práticas discursivas constituintes de realidades não exclui a dimensão política. Bhabha (2003) discute a centralidade da enunciação na linguagem como matriz produtiva. É a ambivalência discursiva que torna o político possível, traz as vicissitudes do movimento do significante.

Pensar na ambivalência discursiva compreende superar as leituras dicotomizadas do currículo como formal e vivido que reforça o entendimento do currículo como prescrição, o que gera compreensão de poder hierárquico.

Como Macedo comenta claramente (2005):

Ao tomar o currículo como processo cultural, a distinção entre currículo formal e vivido precisa ser desconstruída a partir da compreensão de que

tanto um quanto outro são produzidos na negociação de diferentes discursos. Desenvolvem-se portanto, num espaço ambivalente de controle e resistência (p. 7).

A produção curricular entendida nessa ambivalência não trata a formação docente como efeito ou resultado de currículos pré-formulados ou formulados por agentes externos, mas como aspecto integrado numa teia de relações de poder tecida discursivamente, promovendo a circulação de sentidos em diferentes práticas de enunciação de diferentes grupos, na articulação entre micro e macrocontextos.

2. Redes de produção curricular da “Escola de Alunos” e o discurso de qualidade

*...Patriotas transitórios duma mesma pátria incerta,
Eternamente deslocando-se sobre a imensidade das águas*

Fernando Pessoa

Algumas marcas encontradas na observação no cotidiano indicam a existência de uma rede complexa de produção curricular que se constitui como um cenário dinâmico de disputa política e produção cultural, em que um discurso de qualidade é desenvolvido e relacionado ao sentido da renovação da educação. Fazem parte dessa rede contextos de influência, de produção de texto e de prática (Mainardes, 2006) enlaçados por fios comuns: a demanda por inovação em educação e a construção de um ensino diferenciado relacionada à formação docente e ao uso de métodos de ensino específicos. A escola recebe e produz influências nessa rede simultaneamente, através de associações que sustentam o título de ensino diferenciado. Ainda que utilize a metáfora da rede para representar diferentes entrelaçamentos com vínculos mais sólidos e diretos e outros mais afastados e frágeis, não há nó nessa rede. 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. Esse deslocamento de posição acontece através de associações entre meios políticos e acadêmicos, como acontece com a Escola da Vila, em São Paulo, por exemplo. 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. Durante a realização da pesquisa, vários profissionais conhecidos na escola investigada mudaram seu local de atuação sem sair dessa rede. Professores e outros sujeitos desenvolvem atividades nesse meio, ministrando cursos ou passando a atuar diretamente em contextos de influência. Eles possuem trajetórias mobilizadas não apenas por questões ideológicas mas que de alguma forma entrelaçam pessoas e instituições, apontando caminhos possíveis de circulação de idéias sobre um ensino inovador, posicionando-se como portadores de respostas às demandas educacionais.

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. Não se trata de centralizar a discussão em pessoas, num caráter individualista, mas sim no espaço social que fornece as demandas, os referenciais para a constituição desses sujeitos sociais, sem os quais tal identidade não seria possível (Laclau, 2005).

Os processos de produção de discursos de excelência e de qualidade dos sujeitos e instituições – o que Ball chama de políticas como discursos (Mainardes, 2006) – estão presentes na escola e nesses contextos inter-relacionados. Argumento que, nesse campo discursivo, constrói-se um Outro, o ensino tradicional e desqualificado, e como oposição cria-se um ensino renovador. Em torno dessa demanda comum, os problemas na educação, que é o meio externo a essa rede, articulam-se demandas variadas para a produção de políticas constituindo essa rede complexa de produção curricular que se posiciona como promotor de inovação, um sinônimo de qualidade. 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.

Argumento que o discurso de qualidade, com tom genérico e consensual, aglutina idéias até contraditórias, sendo uma forma de legitimação de poder. Aponto a existência de uma estratégia de difusão desse discurso, que é a construção discursiva de respostas aos supostos problemas na educação, criando e distanciando-se de um Outro, construído e rotulado como sendo qualitativamente ruim, construindo um espaço de falta. Isso é feito através de uma criação simbólica que pode nos convencer de que podemos ser melhores do que somos (Ball, 2002).

Busco compreender como esse discurso de qualidade pode estar 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. Essa política é articulada com a política como texto, sendo entendida como uma representação complexa, com uma pluralidade de leituras devido a uma pluralidade de leitores, sendo os textos produtos de influências e agendas diversas.

Interrogo se os discursos de qualidade podem representar mecanismo performático com vários vetores constituintes, gerados a partir de acordos e associações complexas. Não sendo estáticos, tais acordos estariam inseridos num movimento impulsionado pela tentativa de estabelecer hegemonia através de negociações culturais e políticas, influenciando na formação decente cotidiana? O discurso generalista da qualidade na educação pode ser definido como uma tentativa de legitimar sentidos diversos que se pretende difundir? Podemos então supor como efeito um impacto na construção das identidades docentes, que estão sujeitas a avaliações diversas, ocasionando incertezas e inseguranças?

Proponho uma discussão da qualidade da educação como um *indecidível*, pelo fato de as decisões serem sempre provisórias. E tais decisões, frutos de um debate democrático, pluralista e mobilizador, não decidem, ou seja, não têm como resultado uma certeza, não concluem. Assim, critérios de qualidade são sempre uma questão,

nunca uma afirmação, o que significa não fixá-los, mas não parece ser o que acontece em tais discursos, que muitas vezes parecem estabilizar alguns sentidos, localizando-os como respostas a todo e qualquer contexto educativo ou, ainda, às demandas educacionais.

2.1 – Institutos e fundações paralelos a grandes empresas e a Unesco: a demanda de formação docente e a perspectiva técnica do ensino

Observei a relação da “Escola de Alunos” com o Instituto Victor Civita e o Instituto Sangari, que são institutos ou fundações paralelos a grandes editoras, e com a Unesco. Analisei os *sites* dessas instituições como contextos de produção de texto, em que 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, tais como cidadania/função social/justiça social/melhorias sociais/parcerias; igualdade de anseios. Constituem-se dessa forma, em formas de intervenção não absoluta, mas com conseqüências no contexto da prática. Enunciam a promoção da qualidade e renovação da educação através do sentido de formação de professores e apresentação de métodos eficazes. A escola, associando-se a tais instituições, ocupa o lugar simbólico de quem tem essa qualidade de ensino almejada pela sociedade.

Através dos passos de pessoas na escola, foi possível perceber várias relações entre instituições e sujeitos nessa rede. Um exemplo disso é uma pessoa com grande circulação que conhece as diretoras e mantenedoras da “Escola de Alunos”. Ela participou da comissão de um concurso do Instituto Victor Civita e trabalhou recentemente na Sangari, além de articular e organizar cursos reunindo educadores dessa rede.

A Escola possui duas professoras que venceram o concurso “Professor nota dez” – atualmente renomeado para “Educador Nota Dez” –, criado pela Fundação Victor Civita. Os critérios para seleção dos projetos, uma vez atendidos pelas professoras vencedoras, evidenciam que esses sentidos transitam entre tais instituições, estão presentes na prática pedagógica e na formação do professor.

Analisando a publicação dos trabalhos do ano de 2003, pude verificar as questões que norteiam a avaliação do selecionador. São elas:

1. *Do que trata o trabalho?*
2. *Por que considerou esse trabalho relevante? Que aspectos merecem destaque?*
3. *Que expectativas de aprendizagem o professor tinha?*
4. *Entre o que o professor pretendia e o que realizou, os resultados foram satisfatórios? Justifique*
5. *Os conteúdos estavam compatíveis com as características dos alunos (idade, graus de escolaridade, contexto)? Justifique*
6. *O desenvolvimento do trabalho ocorreu de forma compatível com o contexto? Comente*
7. *O que você considera que os crianças aprenderam?*
8. *E o professor? Aprendeu algo, na sua opinião?*
9. *Em que aspectos o trabalho poderia ser melhor?*
10. *Esse trabalho te emocionou? Justifique*
11. *Informações complementares*

Através delas é possível apreender os critérios de seleção de trabalhos: a adequação à faixa etária, a aproximação do contexto social, o desenvolvimento adequado às expectativas, aos objetivos e resultados articulados. Estes aproximam-se dos princípios da escola que considera as etapas de desenvolvimento piagetianas, ainda que não de forma rígida e “pura”, a relação com o contexto social próximo (outras regiões de classe média do Rio). A seguir, um comentário da selecionadora:

A proposta conta com a iniciativa de uma professora que tenta aproximar as crianças da produção artística existente nos museus do RJ e despertar o gosto por passeios diferentes daqueles a que os alunos estavam acostumados: praia e shoppings. Além disso, a professora apresenta o trabalho dos impressionistas de forma poética e bela.

Esse fato foi citado, com destaque, no *site* da escola, na ocasião do concurso, como ilustração da qualidade da escola através de seus profissionais. Entretanto, de modo geral, a escola não divulga o nome dos professores nos projetos que eles desenvolveram, inserindo apenas o nome da instituição. Neste caso, a associação foi feita com o sentido do concurso e sua repercussão social. No ano em que a revista foi

publicada, uma das professoras foi convidada a trabalhar em outra escola, mas procuraram evitar a sua saída:

Madalena⁷: “Era uma profissional que a escola não gostaria de perder, que teria uma revista publicada com o nome dela”

O projeto que elege os “Educadores Nota Dez” é, em si, um instrumento de comparação, considerando parâmetros de excelência. Parece-me, inclusive, uma forma de legitimar os critérios que o embasam, intrinsecamente relacionados às hegemonias que se pretende difundir. Eleger dez professores, ainda que possa dar visibilidade para práticas diversas, pode reforçar o pensamento de que o bom desempenho é exceção? Cria o ícone da qualidade e reforça a demanda por formação docente. E os projetos que não foram vencedores? O que os excluiu? Se tomarmos outros critérios como parâmetro, quem seriam os vencedores?

Na análise do *site* da Fundação Victor Civita, paralelo à Editora Abril⁸, chama a atenção uma seqüência de imagens, com as respectivas legendas, dando idéia de que os problemas da educação são diretamente relacionados aos problemas do Brasil. Selecionei algumas delas para ilustrar esta análise. Em sua maioria, as imagens são em preto-e-branco, representando cenas entre professores e alunos (imagens 1, 2 e 3). Entretanto, quando surgem legendas associadas à idéia de novo Brasil e novo futuro, as imagens aparecem coloridas (imagem 5). Nas fotos, sugerem-se diferenças raciais, étnicas (imagem 3 e 5), mas os textos correspondentes e as legendas apresentadas não tratam dessas questões. Superficialmente, as legendas fazem referência a união, apoio e parcerias, pressupondo acordos, num discurso com “tom” oficial.(imagens 5 e 6).

⁷ Os nomes atribuídos aos sujeitos da Escola são fictícios para preservar a sua identidade.

⁸ A Editora Abril associou-se à Editora Ática e à Editora Scipione

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA



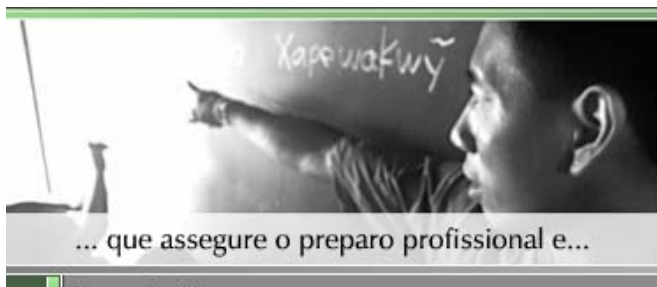
"Jamais chegaremos a resolver os problemas do Brasil..."

Imagem 1



... sem um trabalho educacional de base,...

Imagem 2



... que assegure o preparo profissional e...

Imagem 3



Nesse cenário é que desponta a importância do educador,...

Imagem 4



Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7

O *site* indica a parceria da Fundação com programas de promoção de reformas educativas, dos quais destaco o Programa da América Latina e Caribe – o Preal e a Unesco, com programas que estabelecem acordos com agências de fomento, como o BID e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, além de parcerias com instituições públicas como secretarias de educação e ministérios.

Em 2002, por exemplo, editou o livro *Ofício de Professor na América Latina*, com trabalhos apresentados na conferência regional “O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades”, realizada em Brasília. Participaram dessa conferência ministros e secretários da educação da época. A atual vice-presidente da Fundação foi secretária de Cultura do Estado de São Paulo, é especialista em políticas públicas. Na carta de abertura desse documento, encontramos as associações com agências de fomento, a relação entre o “desafio” da qualidade da educação e a formação docente:

(...)A qualidade dos conferencistas é indiscutível e o tema do congresso atualíssimo: sem dúvida, o grande desafio que se apresenta aos países da região é a qualidade da educação oferecida e a garantia do acesso a todas as crianças e jovens à Escola.

(...)

Os diagnósticos apresentados nos relatórios da Unesco, Banco Mundial, BID, OEA, além das publicações que saem de outros fóruns e seminários como este realizado em Brasília, compõem um mosaico que retrata os traços de nossa identidade comum, mas revela, também, as diversas realidades culturais e os vários níveis de desenvolvimento econômico e social dos países da América Latina e do Caribe.

(...)

A contribuição dos especialistas aponta para as possibilidades de cooperação bilateral ou sub-regional até atingir camadas mais amplas e atender a recomendações como a do Fórum dos Ministros da Educação da OEA, por exemplo, de se incentivar, cada vez mais, a elaboração de projetos hemisféricos, de grande alcance. A formação inicial e continuada de docentes, para todos os níveis e modalidades de ensino, é um dos projetos mais importantes neste momento e pode alcançar essas dimensões continentais, pois, certamente, todos os países estariam interessados em participar de um esforço comum, com amplas possibilidades de cooperação e intercâmbio.

Como encontramos na definição da missão da Fundação, no *site* institucional (Victor Civita, 2006), este apresenta o objetivo de contribuir para a formação de professores de forma a melhorar a qualidade da educação. Enfatiza, desse modo, o papel do professor individualmente, desconsiderando outros elementos, com ênfase na individualização do papel do professor na promoção de qualidade em educação.

A Fundação Victor Civita foi criada em 1985 como uma organização sem fins lucrativos, com a missão de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino fundamental brasileiro. Tem forte foco na qualificação de professores, principalmente de escolas públicas de comunidades carentes. Suas ações possuem reflexo na formação de professores e alunos da imensa população de crianças, jovens e adultos que freqüentam as escolas de ensino básico.

Aproxima educação e promoção de justiça social, numa visão de cidadania relacionada à função social:

A Fundação Victor Civita nasceu de um sonho. Um sonho por um Brasil melhor, mais digno, menos injusto, que pudesse se orgulhar da educação que oferece a seus estudantes.

Entre os produtos da Fundação, o mais divulgado é a revista *Nova Escola*; de acordo com o *site* institucional, é vendida a preço de custo e tem a segunda maior tiragem do país (664 mil exemplares por mês), chegando a 200 mil escolas brasileiras do Ensino Fundamental, a 1,5 milhão de professores. Além disso, a Fundação publica cartazes, CDs, manuais, livros para educação a distância, para professores que não concluíram a educação básica, com apoio do Ministério da Educação.

Através das idéias que vinculam desempenhos docentes de excelência à promoção da qualidade da educação, reforça-se discursivamente um tratamento individualizado às questões abordadas, que podemos entender como um dos efeitos dessa tecnologia política na educação. Na reinterpretação do discurso pela escola, surge também essa leitura individualizada, que avalia os professores sem considerar processos sociais internos ou externos.

Outra instituição relacionada à escola é a empresa multinacional Sangari, com sede na Inglaterra, especializada em “soluções para a educação” em ciências e tecnologia. A Escola utiliza um programa de ensino de ciências desenvolvido por essa empresa. Nessa multinacional trabalham professores, coordenadores e diretores de escolas que fazem parte da rede de produção curricular aqui analisada, ocasionando uma circulação de sentidos produzidos na prática pedagógica nesse contexto de influência. No período da pesquisa, os diretores da Escola, entre outras escolas, foram convidados para opinar sobre esse material didático, que passava por uma reformulação.

Estreitar o relacionamento com redes de ensino, escolas e seus sujeitos (Secretarias de Educação, mantenedores, diretores de escolas, coordenadores e professores), apoiando e criando iniciativas, produtos educacionais e serviços norteados pela metodologia da investigação, por meio de soluções inovadoras e eficazes que possam contribuir para a melhoria da educação brasileira (Sangari, 2007).

Assim, a empresa busca conhecer os sentidos educacionais hegemônicos para inserir-se nessa rede, associando-se à idéia de ensino inovador. No Rio de Janeiro, a empresa busca associar seu nome ao da escola para favorecer sua entrada no mercado. Num dos vários encontros que a empresa promove com escolas, fui convidada a falar sobre o trabalho da escola com o material. Lá, conheci pessoas que, por sua vez, tinham contato com outros sujeitos dessa rede.

A empresa desenvolveu um instituto paralelo a ela, garantindo um espaço mais distanciado da empresa, em que promove a produção de sentidos associados aos seus produtos, criando demandas e apresentando soluções. No *site* do instituto, encontramos palavras-chave e expressões para entender um contexto de disputas e acordos, como *articulação interinstitucional*, *igualdade de anseios*. Enfim, se é necessário fazer uma articulação é porque ela não existe de antemão; o mesmo vale para a igualdade de anseios, que só é possível diante da diferença dos mesmos. Utilizando termos comparativos, o texto coloca de um lado a deficiência da educação e do desenvolvimento tecnológico diante da evolução científica, oferecendo *ferramentas e soluções para a educação* como forma de promoção da qualidade. Sublinham-se, assim, aspectos técnicos associados a princípios como cidadania e justiça social.

O instituto apresenta no seu *site* a missão de desenvolver a qualidade da educação, missão relacionada a inclusão social, principalmente para o ensino de ciências e tecnologia:

Promover educação básica com qualidade e inclusão social através do desenvolvimento e do fortalecimento das estruturas nacionais existentes (Sangari, 2006).

Apresenta ainda uma seção intitulada *Articulação interinstitucional*, que corresponde à

criação de mecanismos para o fomento da discussão sobre a importância de investimentos efetivos para a melhoria da qualidade da educação, mais especificamente de Ciências e Tecnologia, incluindo autoridades acadêmicas, políticas, legisladores e público em geral (Sangari, 2006).

Um exemplo dessa prática articulatória citada foi a presença da instituição numa audiência pública que contou com a participação de parlamentares, autoridades e professores, que encontramos destacada no *site*:

Os discursos refletiam a igualdade de anseios e preocupações sobre a deficiência da educação escolar e a maneira como esta afeta diretamente a formação de cidadãos plenos e o desenvolvimento socioeconômico do país no contexto de uma sociedade moderna, em constante evolução científica e tecnológica. Neste encontro foi possível testemunhar a busca por soluções concretas e factíveis para reverter esse quadro rumo a uma sociedade mais igualitária, justa e promissora.

Este outro trecho ilustra parcerias formadas entre a empresa e o setor público mediadas pelo instituto:

Fundado em 2003 pela Sangari do Brasil, o Instituto Sangari busca contribuir para o progresso da educação brasileira através de ações que incentivem e incrementem o trabalho em sala de aula, oferecendo ferramentas e soluções que melhorem a qualidade da aprendizagem. Além da Oficina Desafio, em parceria com a Unicamp, outras ações têm marcado seu trabalho, entre elas Ciência na escola: um direito de todos, com a Unesco; Escola da Família, com a Unesco e com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; a NanoAventura, com a Unicamp; o Laboratório Nacional Luz Síncroton e com a Prefeitura Municipal de Campinas; e projetos como o Cidade Escola-Aprendiz. Promoveu, também, intercâmbio entre educadores brasileiros e americanos, com a Universidade Estadual da Carolina do Norte (Sangari, 2006).

Para entender esse contexto de influência para a formação docente, é preciso considerar também que tais institutos estão vinculados às grandes empresas, que possuem expressivo faturamento anual. Os institutos desenvolvidos paralelamente a tais empresas divulgam conceitos que agregam valor aos seus produtos, como a venda de revistas e materiais didáticos. As escolas públicas e privadas tornam-se clientes em potencial, como encontrado em matéria veiculada na mídia eletrônica:

A Sangari, multinacional especializada em educação fundada há 37 anos em Cambridge, na Inglaterra, elegeu o Brasil como o seu principal mercado. No País desde 1997, a empresa faturou R\$ 10 milhões no ano passado com

vendas de soluções na área educacional. Quer pelo menos dobrar esta cifra este ano e chegar a R\$ 50 milhões em 2003.

[...]

A meta, segundo o presidente da Sangari do Brasil, Ben Sangari, é alcançar o patamar de US\$ 220 milhões em 2005 - o equivalente ao faturamento global atual da empresa, que atua em 13 países. Para conseguir isso, a estratégia é transformar o Brasil em base para entrar em outros países da América Latina. (Sangari busca lucros com a educação, 2006).

Apesar de a escola repetir que não é um espaço de formação de professores, há situações em que é inevitável incluir esse papel. Por conta da utilização do material de ciências desse instituto, tivemos encontros com um consultor da empresa que atua na formação dos professores no cotidiano das escolas. Nessa ocasião pude entrevistá-lo e, falando sobre o papel que realiza na empresa, indicou como os sentidos vão sendo produzidos nesse campo conflituoso de produção cultural:

Sou consultor nacional da Sangari, formalmente constituído, é um trabalho de assessoria às escolas... uma assessoria que de início teria um cunho comercial, mas não dá pra desvincular dos aspectos pedagógicos, acho que é essa a questão... A idéia é chegar na escola e localizar, ou já vir com isso localizado, o que está associado à proposta... então, que tipo de reflexão é importante trazer para os professores naquela escola... A gente conversa e conhece um pouco sobre cada escola, vê um pouco das demandas, e com base nessas demandas a gente se insere na escola e vai conversar com elas. Porque? A Escola de Alunos é um caso interessante de se pensar... Vocês são notadamente uma escola com um diferencial pedagógico profundo, uma proposta pedagógica sólida, que não é característica da maioria das escolas, a gente sabe bem disso. Como a gente tem uma proposta montada, digamos assim, a gente joga com a nossa proposta e com a proposta de vocês. É um casamento, que não é tão simples, não é assim tão tranqüilo. Vocês têm as suas demandas, têm demandas de mercado, têm demandas pedagógicas, a Sangari tem demandas... Então a gente fica transitando entre essas linhas, que não é um trabalho fácil, mas que é muito interessante, pois você vive as diferenças nas escolas.

Afastando-se um pouco mais de marcas cotidianas mais evidentes e expressivas, observei a associação de ambos os institutos e da escola com a Unesco. A Sangari está entrando nesse cenário fazendo parcerias com diversos órgãos públicos, como secretarias de educação, com a Unesco e com universidades públicas.

Ainda que essa relação se apresente de forma mais indireta, é possível verificá-la também concretamente no cotidiano da escola. Ainda em 2007, recebi um e-mail encaminhado por uma das diretoras, solicitando uma atividade sobre o Dia Internacional do Livro. No corpo da mensagem havia um trecho repassado pela coordenadora do PEA no Brasil, pedindo a participação das escolas em torno dessa idéia:

Caros diretores,

O Programa de Escolas Associadas da Unesco no Brasil foi convidado a participar de um esforço mundial de divulgação da importância do livro e da leitura. Como provavelmente sabe, 23 de abril é o Dia Internacional do Livro. Nesse dia, haverá comemorações, debates e reflexões acerca desse tema fundamental em todo o mundo. Em muitos países, a forma encontrada para marcar a data é a iniciativa singela, mas tocante e significativa, de oferecer uma flor para cada pessoa que retirar um livro nas bibliotecas. Como Coordenadora Nacional do PEA, considero esta uma excelente oportunidade de estreitarmos nossos laços com a Unesco e participarmos dessa iniciativa, que certamente poderá ter repercussão na mídia. Dessa maneira, peço que todas as escolas incluam nas comemorações do Dia do Livro a mesma estratégia e confirmem a adesão a essa proposta pelo e-mail (xx), para que possamos divulgá-la para a imprensa. Certamente essa será a primeira de muitas oportunidades que teremos de projetar internacionalmente o nome do PEA brasileiro, e quem sabe marcar uma nova fase de crescimento e consolidação do nosso programa.

Por conta disso, a Escola realizou um ato simbólico, em que parou todos os seus setores para ler por 20 minutos, evento divulgado no seu *site*. Assim, a idéia não foi seguida à risca, mas aconteceu uma ação a partir desse direcionamento.

Uma vez identificadas essas correlações, parti para a investigação do *site*. Através de sua leitura, observei que a Unesco apresenta o princípio da educação para todos e, a partir disso, realiza várias parcerias com instituições públicas e privadas, apoiando projetos, dos quais destaco a capacitação de professores como meio para

promover a qualidade da educação. O setor de educação no *site*, (Unesco, 2006) afirma seu objetivo:

Contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas, estratégias, projetos e ações em consonância com o mandato da Unesco em Educação e com as necessidades educativas do Brasil, com vistas a assegurar o direito fundamental à educação de qualidade para todos e a melhoria da qualidade de vida da população.

[...]

Desde sua criação em 1945, a UNESCO trabalha para aprimorar a educação mundial por meio de acompanhamento técnico, estabelecendo parâmetros e normas, criando projetos inovadores, desenvolvendo capacidades e redes de comunicação, atuando como um catalisador na proposta e disseminação de soluções inovadoras para os desafios encontrados. O estreito contato com ministérios da educação e outros parceiros em 191 países colocaram isso como eixo central de ação.

A relação entre a escola e tais institutos, negociando a diferença, demarcando seus posicionamentos nesse campo repleto de vetores, é evidenciada pela circulação de sujeitos pelos diferentes contextos correlacionados ao espaço escolar, formando uma rede de pessoas e instituições em que o currículo vai sendo constituído e identidades docentes vão sendo criadas.

É possível encontrar pessoas que possuem, entre seus pertencimentos, participação nesses cursos, inclusive em sua organização, nos parâmetros curriculares, em consultorias do MEC que circulam em outros contextos afins, como institutos ligados a grandes editoras, como é o caso da equipe de julgamento do Professor Nota Dez, enfim. São pessoas encontradas em todos os contextos aqui citados, o que não quer dizer que todos os pertencimentos são estáveis e regulares, mas que indicam que os sentidos produzidos nesses contextos também circulam e se recolocam por intermédio dessas trocas. Também é possível pensar que essa circulação também é facilitada pela similitude dos sentidos produzidos e recolocados nesse movimento.

Seus representantes no contexto de influência e de produção de textos têm suas vozes legitimadas e são convidados a opinar sobre questões educacionais diversas nas revistas impressas ou digitais destinadas a professores da educação básica, como é o caso

da revista *Nova Escola*. É fato que o mesmo ocorre em outros grupos, mas essa questão é citada aqui para sublinhar a especificidade de esse grupo assumir uma autoridade apoiada no princípio da renovação da educação, seguindo o paradigma do novo.

A expressão qualidade da educação aparece no contexto de produção de textos como um termo legitimador das propostas de tais institutos. Uma vez apropriada por discursos políticos, a educação como recurso para melhorias sociais é enfatizada, justificando investimentos altos e parcerias com empresas privadas, como o Instituto Sangari, efetuando compra de materiais. Nas parcerias efetivadas com órgãos públicos, são acordados contratos com altas cifras, e as esferas políticas apropriam-se desses discursos de qualidade. Este fato parece corresponder à análise feita por Ball (2004), considerando outros contextos, que aponta para uma aproximação entre a lógica do mercado e a educação.

Esses projetos apóiam-se num princípio democrático da igualdade: **a educação para todos**; centram suas ações para a melhoria das escolas na **formação do professor e em aspectos técnicos**, como materiais didáticos, reduzindo os problemas enfrentados por tais temas em nossas escolas. Ainda que sejam temáticas pertinentes, é problemático colocá-los no centro da discussão sobre a melhoria da educação.

Yudice (2004, p. 70) fala sobre a existência de algo que ele chama de campo diferente de força com certos vetores constituintes, que surge nas relações entre instituições estatais e a sociedade civil, ocasionando, de modo geral, certa cumplicidade que gera a repetição:

Certamente, fundações internacionais, ONGs, e organizações intergovernamentais como a UNESCO, realmente fornecem um dos vetores existentes dentro dos campos de força que possuem as diferentes sociedades. Mas como se exerce a injunção para atender a diferença é que, em última instância, era canalizado em relação ao campo de força total, com as diversas instituições e atores e suas formas de se posicionar nesse campo.

As identidades das escolas e dos professores são plurais, apesar da existência desse mecanismo, pois esses sujeitos não apenas relêem e reproduzem sentidos, eles produzem sentidos, criam realidades. Bauman (1998) analisa que, hoje, as identidades não são definidas *a priori*, diante de uma vida segura, abrangente, coesa, coerente e contínua, em que a diferença seria apenas algo a ser eliminado ou adaptado. As

identidades estão em constante constituição, sem um ambiente externo seguro. A solidez da identidade não é possível nem desejável, pois representa um fardo, um problema a ser superado num mundo que exige flexibilidade.

Entre os efeitos de tais mecanismos performáticos, destaco as dicotomizações através da construção de padrões. Alguns discursos polarizados, como escola de qualidade *vs.* escola desqualificada, precisam ser discutidos, tendo em vista o efeito excludente que promovem, como indica Bauman (1998, p. 34): “a viscosidade dos estranhos e a política da exclusão originam-se da lógica da polarização”.

A criação discursiva da chamada qualidade funciona como um mecanismo que cria a imagem da falta, da necessidade de um complemento para que atinja o chamado nível esperado. Entretanto, os conteúdos considerados promotores de qualidade não são estanques, bem delineados. Esses modelos possuem certa flexibilidade, apresentados com pouca profundidade, o que favorece sua adaptação e apropriação por diferentes sujeitos e instituições.

2.2 – Escolas nacionais e internacionais: contextos de prática como contextos de influência

Além do discurso de qualidade encontrado nos institutos e na Unesco, algumas escolas localizadas na Região Sudeste fazem parte dessa rede de produção curricular e assumem o lugar simbólico do ensino de qualidade, o que também ocorre com a Escola de Alunos. Suas práticas são apontadas geralmente como sendo diferenciais e de qualidade, estabelecendo referenciais comparativos. O que nos interessa aqui é entender as associações entre esses contextos, os pontos de encontro e de rejeições entre eles, analisando esse posicionamento como modelos educacionais.

Alguns contextos de prática nacionais, escolas privadas brasileiras e seus centros de estudo, além de escolas internacionais, posicionam-se como contextos de influência. Há aqueles que buscam articulação com grupos políticos, acadêmicos e esferas governamentais. Estão relacionados a sujeitos que atuam no meio acadêmico e político, em congressos e publicações. Alguns desses sujeitos, principalmente os que possuem algum tipo de vinculação política, atuam também nos institutos acima citados.

Dentre as escolas brasileiras de grande influência, a maioria fundada na década de 1970, está a Escola da Vila, em São Paulo, conhecida como uma das precursoras do construtivismo no Brasil. Uma aproximação importante a se considerar é a participação de muitos professores dessa escola – dentre eles uma de suas fundadoras – na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além disso, um grupo acadêmico, também com influência direta no trabalho dessa escola, fez parte da elaboração desses referenciais curriculares.

A “Escola de Alunos” participa do ZDP⁹, um programa de formação continuada para coordenadores, orientadores e diretores de escola. Muitos professores também atuam em outros cursos fornecidos por essa Escola através de seu centro de estudos, com jornadas periódicas em alguns lugares do Brasil. Inicialmente houve resistência da Escola em ter seu nome associado à Escola da Vila, pois uma das metas é consolidar seu centro de estudos, ocupando esse lugar. Assim, a Escola se associa buscando essa posição num mercado de escolas ditas diferenciais mas também se afasta pela meta de ser uma escola de referência para outras escolas no campo, evitando o lugar de sujeição.

Os encontros têm como característica o aperfeiçoamento técnico o treinamento dos profissionais. Particpei de alguns desses cursos recentemente, com um “olhar voltado para a pesquisa”, e também por sugestão da escola em questão; já havia participado anteriormente, como professora. O chamado construtivismo e as práticas discutidas em torno dessa nomenclatura são consideradas ali sinônimos de qualidade. Um exemplo disso, num encontro voltado para professores, foi uma discussão em torno de uma matéria veiculada numa revista específica, que questionava preceitos do construtivismo sobre alfabetização. A defesa foi ferrenha, e na seqüência apresentaram-se vários textos de defesa, sem nenhuma discussão mais aprofundada dos argumentos contrários.

Os presentes fazem questionamentos, e até discordam entre si, mas dentro de um campo de pensamento muito próximo, ressaltando a característica assimilatória desses cursos. São comuns os momentos em que docentes levantam suas mãos para validar suas práticas, para saber se estão agindo certo ou não. Os participantes aderem ao conteúdo da exposição por afinidade ideológica, mas também por interesses voltados às carreiras profissionais.

⁹ ZDP: Zona de Desenvolvimento Profissional

Outro dado que chamou minha atenção foram os encontros programados para professores, que, comparados aos encontros promovidos para coordenadores e diretores, têm níveis de aprofundamento díspares. Pergunto se não partem do pressuposto de que os professores não precisam ter formação mais profunda, reduzindo-a à execução de princípios metodológicos. Num curso para coordenadores ouvi: ‘esse tema só pode ser discutido em reunião de pais por coordenadores, os professores não têm esse domínio, a não ser algumas exceções’.

Uma escola de Belo Horizonte também é muito citada entre integrantes da Escola: o Balão Vermelho, que também desenvolve a prática denominada construtivista e possui centro de estudos muito atuante. Tem forte vínculo com educadores da Escola da Vila em São Paulo. O Balão é uma escola citada por alguns entrevistados como referência na formação de professores, e hoje possui um curso técnico superior. Nessa tendência dos centros de estudo, a Escola Vera Cruz, em São Paulo, também possui forte atuação nessa rede de produção curricular e também inaugurou um curso técnico superior para a formação de professores.

Além desses espaços de influência, encontrei também uma associação de escolas com característica política: o Grupo de Escolas Rio. A diretora da escola, que participa diretamente no grupo, afirmou, na entrevista, que o interesse desse grupo é ter força e influência política. Durante nosso encontro, ela definiu:

Escolas Rio... é uma coisa nova pra mim, mas vamos lá... Eu não sei sobre o surgimento... Existe em São Paulo uma coisa chamada O grupo... que parece que foram escolas particulares que se juntaram. Nós ouvimos e soubemos que tinha uma atuação muito grande. Nós já estávamos discutindo... poxa poderíamos nos juntar... No fundo, é uma troca de idéias das escolas e o que podem lutar por elas mesmas... Tem até uma luta, que a Escola não é muito a favor, as 200 horas letivas, a maioria das escolas acha que isso prejudica a formação do professor... Tem a intenção de ser alguma coisa maior, ter um resultado, uma ação.

O grupo organiza jornadas pedagógicas para professores, mas não tem esse foco especificamente. No *site* encontramos a associação de sua prática com o discurso de qualidade “Quem somos... um grupo que partilha experiências no campo educacional, visando o crescimento dos participantes e buscando qualidade em educação”(Escolas Rio, 2007):

No exterior, algumas escolas configuram-se como contextos de influência promovendo visitas presenciais e cursos de extensão às escolas brasileiras, como a Escola da Ponte, localizada na Região do Minho, no Norte de Portugal, e as escolas municipais da cidade de Reggio Emilia, na Itália. Alguns sujeitos dessas escolas circulam por meios acadêmicos e escolas brasileiras, principalmente da rede privada de ensino, participando de eventos educacionais.

As diretoras estiveram nessa escola há algum tempo e “viram”¹⁰, na prática, a escola que diziam ser centrada no aluno, na autonomia discente. Nos murais da Escola de Alunos há traços da influência de alguns procedimentos implantados na escola portuguesa: marcações de assembléias, quadros de auto-avaliação. Nesse período, aconteceram vários encontros entre o professor ex-diretor da Ponte, professores e a coordenação da escola.

A Escola da Ponte tornou-se uma escola de referência para alguns contextos brasileiros¹¹. Para conhecer de perto esse contexto, fui até lá. Meu objetivo era visitá-la como qualquer outra pessoa, e não como alguém que realizava pesquisa, ainda que tivesse esse olhar. No caminho, a paisagem híbrida: pela janela do trem, moderno e vazio, via casas com suas vinhas no quintal e roupas tradicionalmente penduradas nas janelas. Saindo da pousada que hospeda muitos visitantes, caminhei até a escola, experimentando um silêncio singular, num bairro muito tranquilo. No táxi entre a estação e o hotel, o motorista disse, com simpático sotaque: “Escola da Ponte? Aquela que o escritor brasileiro fez um livro? Já ouvi falar, mas não sei onde fica não, senhora...”

Subi a rua; confesso que estava apreensiva: afinal, iria conhecer uma escola diferente de todas. Como seria? O que encontraria pela frente? Parei numa livraria para acessar a Internet e conversei com alguns moradores do bairro em que se localiza a escola; percebi que eles praticamente desconheciam a escola ou pelo menos desconsideravam esse “peso” que adquiriu no Brasil.

Localizada numa região interiorana de Portugal, de clima pacato e cultura muito peculiar, é um cotidiano escolar com uma prática singular, entre tantas existentes no mundo, com suas especificidades, possibilidades e limitações. Essa instituição também

¹⁰ Como veremos mais adiante (p. 63), houve discordância entre o ex-diretor da Escola da Ponte e as diretoras sobre a escola ser do aluno, o grande paradigma da instituição.

¹¹ Rubem Alves escreveu o livro *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Editora Papyrus, baseado nessa experiência educacional.

passa por mudanças. Quando conversei com o professor Pacheco, contando que visitaria a escola, ele me disse que lamentava muito as mudanças atuais e que a escola não era mais a mesma. Bem, no momento desta leitura já não é a mesma escola das fotos; é a água que corre e o desafio de apreender o movimento de produção curricular.



A Escola da Ponte - Vila das Aves - Portugal

Andei pela escola lembrando-me das narrativas que ouvi antes da viagem, narrativas de colonizado em terras de colonizador, e fui surpreendida pelos outros pontos de vista possíveis para focos comuns. Encontrei traços de uma colonização invertida, os desenhos feitos pelas crianças da escola lusitana que ilustraram o livro de Rubem Alves e que entraram na escola com o sucesso criado nas terras brasileiras. Há também uma vitrine, na entrada, com livros do ex-diretor da Escola da Ponte e de Rubem Alves.



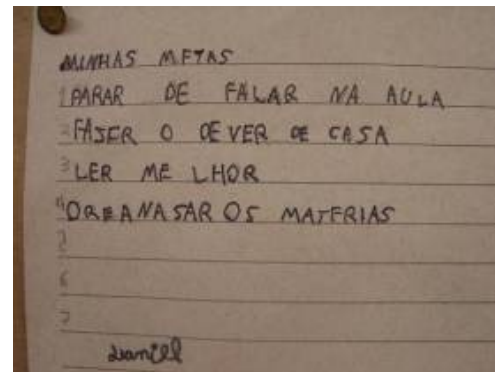
A rotina organizada para receber visitantes me pareceu bem interessante, transformando também, de alguma forma, aquela realidade. O garoto que está à esquerda na foto a seguir apresentou-me a Escola seguindo uma seqüência comum de apresentação. Ele faz parte do grupo de trabalho responsável por essa tarefa.





Em grupos, os alunos trabalham com a tutoria dos professores e são agrupados por idades próximas, quebrando a homogeneidade de faixa etária nas turmas. Seguem os “objectivos de ensino” do currículo formal, tradicional, para elaborar seus planos de estudo e projetos de interesse. Num pequeno vídeo que fiz, presenciei o momento em que a professora dialoga com um aluno, junto ao quadro-negro, num ensino simultâneo, cena que a aproxima da escola dita mais tradicional. O silêncio e a disciplina dos alunos costuma “impressionar” os viajantes.

Do lado “de cá”, nas tantas interseções culturais possíveis, podemos encontrar nos murais da escola em que realizei a pesquisa certos procedimentos “de lá” tomados como referência, como o quadro de metas do aluno, usado de outra forma. Afinal, quem colonizou e quem foi colonizado? Essas fronteiras não me parecem estar muito bem definidas.



Esse painel de metas é inspirado no quadro “o que eu já sei e o que eu posso ajudar”, encontrado na Escola da Ponte. Ele já foi usado exatamente como era na Escola da Ponte e agora tem essa forma, o que mostra o movimento de mudança desses artefatos.



As crianças, na Escola de Alunos, trabalham em grupos na maior parte do tempo, mas de forma seriada. A direção propõe que se realizem encontros entre as turmas, mas isso acontece poucas vezes. Nessa foto, a professora está no quadro, sistematizando um conceito.

Grupos de responsabilidade				
Entrega dos materiais	Recolhimento dos materiais	Arrumação da sala	Calendário	Separação dos papéis
Luke Pedro B. Nathália	João Pedro Costa Rafael Nina	Gabriel G. Gabriel P. Marina	Suzane Gabriel V.	Antônio Victoria

Nessa imagem vemos a organização dos grupos de trabalho, outra marca dessa influência. Mas os grupos são organizados em tarefas próprias da Escola de Alunos.

Num encontro realizado na escola para coordenadores e diretores, foi dito que o ex-diretor da Escola da Ponte seria nosso consultor, e fomos apresentados a ele como “os melhores educadores do Rio de Janeiro”. A diretora orientadora novamente retoma a fala e destaca que estava sendo mostrado para o professor Pacheco o que era a escola: “o encantamento pelo conhecimento”; acrescentou a preocupação com a autonomia. Ressaltou que não conseguem implantar os dispositivos como a assembléia de alunos, e disse se afligir por perceber que a escola ainda não é do aluno. Essa situação mostra busca por referências e, simultaneamente o seu distanciamento, por ser uma escola de excelência, supostamente sem demandas.

O primeiro professor a falar, coordenador de área de Língua Portuguesa, participante do grupo de estudos *on-line*, contou uma experiência curricular que desenvolveu com seus alunos a partir do encontro com o professor Pacheco, que é o aluno elaborar o seu plano de estudo quinzenal a partir do currículo formal da escola, além de escolher um tema de pesquisa. O grupo brincou que ele “pachecou”, referindo-se à influência do trabalho desse professor em sua prática cotidiana. Em meio a muitos risos, vimos o efeito dessa influência na prática, ainda que não de modo direto e absoluto. O que o professor disse ser uma dificuldade, o fato de os alunos resistirem a elaborar seus planos por considerar isso trabalhoso, apesar de gostarem, indica a singularidade dessa experiência com relação ao seu “modelo” inicial.

Isso pode ser analisado como um deslocamento de sentidos. Nesse relato, o professor diz estar “pecando” porque ainda dá o conteúdo para que escolham, a partir

disso, e pretende dar maior abertura aos alunos. Considerar essa ação pedagógica como um pecado, um erro, um equívoco, traz à tona o pressuposto do ensino centrado no aluno, no seu currículo de formação em serviço, que guia a reflexão do professor sobre o seu trabalho, gerando a insegurança de estar ou não fazendo “certo”.

Num outro momento da reunião, há discordância de posições entre o professor e uma das diretoras sobre o paradigma de ser uma escola de alunos e não de professores. Na fala da diretora Maria Luiza:

Tem uma questão (ênfatisa bem) que talvez eu nunca saiba colocar de maneira clara. É evidente que a gente tem que formar o professor, esse diálogo com o professor Pacheco... temos que trabalhar entre nós... Mas eu tenho uma coisa pra mim, que às vezes colocam a formação do professor como se ela fosse absolutamente o foco da escola. Se você formar o professor, você tem uma boa escola. Isso é ótimo, maravilhoso, mas cadê o aluno? Cadê as crianças? Autonomia pra cá, autonomia pra lá, atividades pedagógicas... e os alunos fizeram o quê? Essa questão de cooperação é com as crianças, o objetivo da escola são as crianças, o foco é o aluno, essa discussão sobre escola de aluno ou de professor. Eu adoro quando chego à escola e encontro um trabalho maravilhoso de aluno.

E, na voz do diretor:

A escola ainda não é deles (referindo-se aos alunos) nem nunca será. O professor é professor e o aluno é aluno, são estatutos diferentes. O aluno é o conduzido, não o iluminado. O professor é aquele que não pode ser descartado, isso é muito claro pra mim, cada vez mais. Por isso é que eu sempre diferi muito de todas as propostas da pedagogia libertária. Eu me considero um anarquista, muito pragmático com meu trabalho, pois eu entendi que as propostas de Pestalozzi, Neil, Rogers e outros, só são possíveis num mundo artificial.

Não tivemos mais a presença do professor na Escola até a finalização deste trabalho.

Outro contexto de prática que assume um caráter de contexto de influência é representado pelas escolas da cidade de Reggio Emilia, na Itália. Este trecho, retirado da

internet, divulga o seminário promovido pelo Pueri Domus; traduz algo que se busca nesses encontros: dialogar com propostas diferenciadas colocadas como referência, posicionadas num lugar de influência. Ainda assim, entre os objetivos, encontramos pontos de afastamento dos princípios da Escola, que se posiciona como não sendo “escola de professor”:

O evento tem a proposta de apresentar e debater outra concepção de educação infantil... As instituições educativas para a infância dessa região caracterizam-se pela modernidade das **reflexões teóricas** e pelo radical empenho na **pesquisa** e na **experimentação**, sustentadas pela **formação contínua dos educadores** (Pueri Domus, 2006).

Todas as diretoras foram ao seminário e voltaram muito envolvidas, dizendo que era o que acreditavam para a educação. Dentre as percepções, destaco as comparações entre a atuação dos professores da escola e a narrativa do seminário, apontando “lugares de falta”, citando apenas uma professora que teria uma característica semelhante às que foram narradas no encontro. Nesse evento, também foi falado sobre o aspecto cognitivista da escola e o princípio da imaginação comentado no evento, mas sem grandes aprofundamentos.

Mas, considerando o lugar de referência dessa prática e o desejo da Escola de ser referência, seus representantes aproximam os dois contextos, como na fala da coordenadora geral Leda:

E: Eu senti que não houve grandes desdobramentos do congresso no Pueri Domus, em São Paulo, sobre Régio Emília, por parte da direção...

Leda: Na verdade o trabalho de Régio Emília não está só no congresso, quando eu fiquei conhecendo o trabalho de Régio na PUC¹². A Maria Luiza veio me mostrar qual era a escola que ela idealizava; eu disse: Maria Luiza, essa escola existe, está lá na Itália. E ela foi estudar. (...) Então até arquitetonicamente as duas escolas se parecem, essa coisa de porta de vidro, área verde, o projeto pedagógico... então há muita influência.

¹² Dentre as instituições, a PUC foi citada nas entrevistas de vários professores como sendo local de referência para a realização de cursos diversos. É local de encontro entre diferentes sujeitos dessa rede de produção curricular. A sede da Escola possui inclusive vínculo direto num projeto com o Ensino Médio, relacionado ao ensino de Física. Entretanto, não posso afirmar que a instituição faça parte dessa rede. Mas, considerando esse vínculo, podemos considerar esse dado como uma pista que aponta para a existência de outra rede?

Maria Luiza fala sobre o encontro em Régio, fazendo uma relação com seu pensamento sobre formação docente como uma forma de organizar um pensamento já existente, mesclando sentidos:

Aliás, tem uma coisa que eu aprendi agora em Régio, algo que falaram que é bom, organiza o pensamento da gente. O que o aluno faz tem de ter intenção, então não é você registrar por registrar, registrar pra quê? Pra fazer o que com isso? Interpretar como?

As diretoras participaram de um congresso em Chicago, apresentando um trabalho sobre Matemática na escola. Na ocasião, estiveram em escolas da região e visitaram escolas, retornando com várias idéias para renovar ou implementar seus ideais já existentes na escola. Essa influência se materializou na compra de mesas para o Ensino Médio, em que os alunos ficam em grupo, algo difícil de ser implantado nesse segmento, segundo as diretoras. As mesas individuais acabam sendo enfileiradas pelos professores. Após isso, em várias reuniões de pais relataram essa experiência como exemplo de excelência.



Como o Ensino Médio estuda nessas salas no período da manhã, elas possuem as mesas semelhantes às de Chicago. O Ensino Fundamental I também as utiliza, por compartilhar esse espaço. No momento da foto a turma realiza uma prova individual.

Conversei com a diretora Penina, uma das pessoas que parecia estar à frente das associações do contato da Escola com outras instituições. Num trecho de sua entrevista, ela destaca a importância de a instituição participar de eventos, associada à ideia de renovação. A partir desse relato, é possível perceber que a escola não quer ter uma relação assimilatória das influências que recebe:

O grande perigo, pra não dizer defeito, do educador, e da escola (referindo-se à escola de modo geral) também, é ficar centrada no seu próprio umbigo, e achar que sabe tudo, que é um sucesso; só que a vida é mais rápida do que a própria escola, a escola é anos atrasada em relação à vida, em relação à criança, cerca de dez anos atrasada. Se nós não mantivermos contato com a vida, com o que está acontecendo por aí, em qualquer área, e principalmente na pedagogia... A escola fica muito centrada nela (também escolas de modo geral), então não se renova, não pensa, não faz contatos, não se modifica, não se renova, e eu acho que esse contato vai chegar na escola e vai ser respeitada a filosofia. Ela não muda a filosofia, ela muda a pedagogia, ela muda a metodologia, novos valores da vida de hoje, novos caminhos, mas não a crença nossa em relação à criança; (...) então esses contatos todos a gente não copia porque modelo não existe em educação. A Escola da Ponte, por exemplo, o que o professor José Pacheco fala, “não existe copiar, não existe modelo, eu não sou um modelo, a escola tem que encontrar a sua forma”.

Pelo modelo de gestão adotado pela escola, ela é responsável pela imagem. Neste trecho, atribui a importância da presença de escola em eventos com o sentido de respeito, reconhecimento, evidência:

(...) Eu fiquei com a gestão do perfil e fiquei com a imagem interna e externa. Então fui convidada para representar a escola no sindicato patronal, fui vice-diretora da Associação Comercial do Rio de Janeiro, da Educação, eu vou a eventos, sou convidada para falar, e sempre que chega à minha mesa uma correspondência, alguém tem que ir em nome da escola, apesar de ainda ter muita dificuldade da volta. (...) Agora, por exemplo, está indo uma pessoa a um Congresso sobre inclusão, que é o tema do momento, porque a escola tem de estar presente nesses lugares, tem de estar no meio para ser respeitada...

Enfim, a produção curricular acontece em meio a essa rede complexa. A escola recebe influências, é colonizada, mas também se apropria dessas influências à sua maneira e também influi em outros contextos, através da circulação, do deslocamento e da produção de sentidos.

A relação que a instituição estabelece com essas instituições se dá por meio de associações e afastamentos. Se por um lado a Escola se nomeia como de “excelência”, só precisando de contato para renovar-se, num sentido evolutivo e linear, aproxima-se para obter sentidos que permitam as mudanças. Os professores, por sua vez, recebem essas influências, modificando-as em sua prática, na medida em que as insere num novo movimento.

3. Produção curricular e identidades

*Tanta nacionalidade sobre o mundo!
tanta profissão! tanta gente!*
Fernando Pessoa

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?

Argumento que a produção desse projeto pedagógico como sinônimo de qualidade acontece num processo social de significação (Canclini, 2005) que envolve acordos, negociações, conflitos, apropriações e desapropriações. O currículo é, portanto, um processo de produção cultural num campo de disputa política, que possui na linguagem sua matriz produtiva que cria realidades e identidades (Bhabha, 2003). Ainda que seja apresentado como homogêneo e estável, esse projeto hibridiza sentidos diversos, como concepções pedagógicas, expectativas sociais e objetivos empresariais, na tentativa de obter adesão dos grupos sociais que atende.

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 pedagógico¹³, 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.

¹³ Esta é uma versão do Projeto Pedagógico. Trata-se de um documento destinado aos pais.

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.

3.1 - O discurso de qualidade e a “Escola de Alunos”

A escola investigada foi considerada, numa matéria de capa publicada na Revista do jornal *O globo* (Fernandes, 2004), uma das dez melhores escolas da cidade, incluindo instituições públicas. A reportagem indica outras nove escolas que possuem perfis diversos, até contraditórios, apontando a existência de um discurso genérico sobre qualidade, mas que engloba diferentes critérios.

As mais votadas resultaram na lista dos dez melhores colégios da cidade. Três são públicos, e costumam ser citados entre os poucos exemplos de boa educação proporcionada pelo governo. Dos outros sete, cinco são religiosos e dois leigos.

Os avaliadores, professores-pesquisadores universitários, indicaram múltiplos fatores para a sua escolha: o projeto político-pedagógico da instituição, o estímulo ao aluno, uma análise crítica do aprendizado, diferentes formas de avaliação; currículo diversificado; uso de tecnologia; o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e a responsabilidade social; relações de respeito na escola; participação dos pais no processo decisório; infra-estrutura relacionada com o projeto pedagógico; atividades extra-curriculares e a formação dos professores. O diferencial apontado para a escola em questão foi o uso dos recursos tecnológicos, o aluno no centro do processo educativo e o trabalho em grupo.

Interna e externamente ela também se intitula como uma escola que desenvolve educação de qualidade, realizadora de um ensino inovador. Posiciona-se como escola de referência entre escolas construtivistas do município, num discurso que assume caráter consensual, estável e linear. Mas como define essa qualidade? Como esse discurso institucional é construído?

Isso foi percebido através da análise das entrevistas com os diretores da Escola para apreender o discurso institucional. Esses sujeitos exercem a ação admitida de quem planeja o currículo. Os professores também reproduzem esses posicionamentos em suas entrevistas. A partir dos dados da entrevista, realizei a leitura do projeto pedagógico, que permitiu verificar as grandes metas, as grandes categorias que articulam os múltiplos interesses que perpassam sua elaboração, como corresponder às expectativas das famílias que busca atender, considerando que é entregue para pais que visitam a escola a fim de matricular seus filhos. Além disso, busca legitimação social, como observamos na matéria apresentada no início. Também considera a adesão dos profissionais que nela atua.

Destaco os conteúdos ideológicos presentes nas relações de negociação na produção curricular, na atividade política dos diferentes grupos na escola, construindo objetivos com diferentes interesses, que influem na formação do professor, no modo como a ação docente acontece cotidianamente, como comenta Ball (1989):

Por suposição, nem todas as decisões tomadas pelos diretores ou escolas são ideológicas, mas praticamente todas as questões relacionadas com a organização e o ensino dos alunos, a estrutura do currículo, as relações entre professores e alunos e as normas da tomada de decisões na instituição têm fortes bases ideológicas. Isto significa que contêm as sementes da contradição política e filosófica, e da parcialidade (p. 32).

Como ideologia, Ball (*op. cit.*) distingue dois usos diferentes em seu trabalho. Primeiramente, refere-se ao professor, suas perspectivas, seus compromissos educativos, as idéias sobre a prática em aula, a relação em sala de aula e o ensino inspirados por suas crenças sobre justiça social, direitos humanos e os fins da educação. O termo também é atribuído às idéias utilizadas para ocultar ou resolver problemas de ordem social de forma idealista ou imaginária, sendo esta a ideologia da administração.

Defendo que o discurso de qualidade não é construído por conteúdos meramente ideológicos, mas também empresariais. Isso indica a presença do projeto de performatividade na escola, incluindo vários objetivos, sendo híbrido. Envolve acordos provisórios, pois se o *status* de qualidade for ameaçado os conteúdos podem mudar. Essa ausência de conflito almejada, apontada como garantia de sustentabilidade e de crescimento desejado pela escola, inclui um equilíbrio nunca alcançado entre

corresponder às expectativas das famílias atendidas pela escola, a manutenção de seu projeto pedagógico e a legitimação no grupo de professores e na sociedade como um todo. Isso impulsiona um movimento que ocasiona mudanças, inclusive ideológicas.

Nas discussões que ocorrem no interior do grupo de direção, que conta também com a participação dos sócios investidores e do gerente administrativo, é que se constitui o discurso de excelência da escola. O grupo adota um modelo de gestão considerado diferenciado, como no relato de Penina:

Um coisa interessantíssima em gestão: uns seis ou sete anos atrás, nós chamamos um consultor de São Paulo, o Bolonha, já ouviu falar? Ele trabalha com empresa e trabalha em educação. Ele fez um trabalho para organizar as nossas mudanças. Naquela época houve necessidade, com conflitos na sociedade, conflitos das funções; então nós, com ele e o Júlio entrando, construímos, e eu fui quem abraçou mais, até quero convidá-lo se ele pode escrever um livro comigo, do que fomos construindo de modelo, de desenho de uma instituição educacionalmente moldada no triângulo, tendo o diretor no vértice, o professor e o aluno na base, ele tirou e fez uma colméia, em que cada um tinha que dar conta, interligado com as outras, lindo, maravilhoso. Então eu fiquei com a gestão e fiquei com a imagem. Então hoje não tem mais isso, estamos partindo para outro porque tudo evolui.

Contando sobre o modelo de gestão e sua função definida como imagem e perfil da escola, Penina comenta a relação entre que estabelece entre a escola e a empresa, principalmente sobre o *marketing*, evidenciando a importância desse lugar simbólico da escola de sucesso:

Estamos lançando a cantina nova e a quadra nova, e eu, como eu sou de imagem, eu tenho que pegar o marketing: “como vocês vão inaugurar a quadra? Tem que ter laço de fita, tem que ter jogo, tem que ter entrosamento (...) Tem um grupo de alunos me acompanhando pra transformar a cantina em alimentação saudável. Pode ser que não consiga nada. Eu me envolvo com os alunos pra pressionar, é porque eu não posso ter alunos ficando doentes, eu não posso ter essa imagem fora.

Os discursos são articulados de maneira que tenham legitimidade social, aproximando por exemplo princípios de avaliação contínua, processual, e a existência de provas em formato tradicional, associando a concepção educacional de professores da escola e as expectativas de algumas famílias. Na matéria mencionada inicialmente, em que a Escola aparece como uma das dez melhores do município, um dos pontos fortes apontados foi justamente o fato de a avaliação ser 50% tradicional e 50% processual e alternativa.

A Escola teve uma matéria jornalística num dos maiores telejornais do país por cerca de quinze minutos, o que a deixou mobilizada. Esse dado representa um traço híbrido. A Escola considera que a cultura da maioria das famílias seja restrita a padrões semelhantes à cultura de massa, marcada pelo consumo. Apresenta como um de seus objetivos o alargamento cultural. Nesse caso, a utilização do maior instrumento de comunicação de massa atendeu ao objetivo da Escola, de ter evidência social, e, nesse caso, não houve restrição, como há em alguns casos em que são questionadas práticas que não sigam os modelos pedagógicos vigentes, como a visita das crianças a uma fábrica de sorvetes ou a um estúdio de TV. Na matéria, diferentemente do que se esperava, alternaram-se informações de uma escola pública com as cenas da Escola.

Um dos atuais diretores da escola, após trabalhar por um tempo como consultor administrativo da instituição, foi convidado a ser sócio da “Escola de Alunos”. Firmou um contrato que previa o aceite de determinados objetivos, como a expansão do número de alunos, que estava, segundo ele, estagnado em 550. Esse número acabou sendo triplicado com a abertura de uma unidade em outro bairro, onde esta pesquisa se realizou. Contou que existia demanda mas faltava profissionalização na escola, o que fica atribuído, de forma subentendida, ao seu papel. Assim, a respeito desse contrato, relatou:

Júlio: Já existia uma demanda pela escola, o que não existia era uma estrutura mais profissional, de empresa mesmo; existe esse lado todo de empresa, investimento, espaço etc. Nesse ano a gente começou a ver a expansão com a nova unidade, com um novo sócio.

Curiosamente, apresenta a escola como um “sócio”:

E: Quem são os sócios na unidade nova?

(...) *Penina, Maria Luiza, Escola de Alunos e eu.*

E: A Escola de Alunos também?

(...) *Como instituição, a Escola de Alunos entra como a empresa que vai dar o suporte pedagógico e tudo o mais.*

O projeto pedagógico inclui sentidos do acordo entre aspectos empresariais e pedagógicos. Entre os conteúdos ideológicos encontrados nesse documento, posso citar a concepção do aluno no centro do processo de aprendizagem, a importância de a escola acompanhar as mudanças na sociedade, atualizando-se constantemente. Os grandes tópicos que definem a qualidade na instituição são principalmente a cidadania, o exercício do pensamento, a autonomia moral e intelectual e a tecnologia. A fundamentação teórica citada está nos trabalhos de Piaget, Emilia Ferreiro, Vigotsky e César Coll. Entre os diferenciais está o conceito de alargamento cultural e um projeto de uma nova geografia pedagógica, que tem por nome uma metáfora que faz uma alusão à rede neuronal¹⁴.

O aluno, no centro do processo de aprendizagem, pauta a construção da performance esperada dos professores na sua ação e resultado, que neste caso é o desenvolvimento do aluno, embasando a concepção da escola sobre a formação docente no cotidiano. Não se trata do desenvolvimento do aluno apenas, de forma neutra, mas baseado em critérios e valores específicos sobre a condução do trabalho do professor na escola. Conversando com a orientadora Maria Luiza, a respeito da sua colocação sobre a escola ser de aluno e não de professor, ela apresenta seu ponto de vista:

Eu gosto de chegar na escola e ouvir “olha o que a criança fez”. É chato chegar e ouvir assim: “os professores estão fazendo um trabalho tão maravilhoso”; é completamente diferente, é o aluno que interessa. O professor é formado na medida em que o aluno se desenvolve. Eu acabei de chegar de Régio Emília (referindo-se a um seminário internacional), lá eu não ouvi falar do professor. O tempo inteiro é trabalho de aluno, trabalho de aluno, trabalho de aluno, entendeu? Você faz e estuda o trabalho do aluno – você pensa o trabalho do aluno. Não tem ninguém analisando aquelas coisas das crianças que estavam no mural. Muito bem, acho ótimo, fazer, ver... Eu me interesso muito pelas crianças. Uma escola é formadora de alunos, o professor está lá para formar alunos e não para

¹⁴ Optei por não revelar o título do projeto, pois ele pode revelar a identidade da escola.

formar a si próprio. O professor já esteve na escola. O grupo (os professores) se reúne para discutir o trabalho do aluno. O professor reflete sobre o desenvolvimento do aluno e não sobre o dele.

Essa perspectiva da “Escola de Alunos” é colocada pelo sócio-administrador como chave do sucesso:

Júlio: Tem um pensamento aqui na escola que eu acho que é o pensamento que é responsável por tudo, que é ser uma escola “de alunos”. Isso aí sempre foi, há trinta e cinco anos é isso. Isto é, eu acho que é a chave entre o sucesso e o fracasso, porque quando você olha o aluno como objetivo tudo gira em torno dele. Todas as áreas, todas as propostas pedagógicas, todos os investimentos, todas as buscas, todos os pensamentos, todos os sonhos da Maria Luiza, traduzem e refletem o que é sucesso, porque o foco está no aluno. O foco no professor eu não sei no que dá, provavelmente não deve dar certo. É o que traduz o foco no aluno: uma escola boa, pedagogicamente boa.

A forte presença dos recursos tecnológicos é um exemplo de busca por atualização e adequação ao social, com altos investimentos na compra de materiais tecnológicos que se convertem em materiais didáticos. Andando pela Escola, verificamos a existência de computadores em todas as salas, sendo que algumas delas possuem cerca de dez máquinas para que os alunos trabalhem em grupo. A “banalização do uso dos recursos de informática” é uma expressão da direção que expressa claramente essa finalidade, como encontramos no projeto pedagógico destinado aos pais:

Os alunos fazem uso de computadores, usando a informática em projetos que utilizam a ferramenta tecnológica, que pode ser Internet ou algum software específico, como editor de textos, de desenho ou imagens e, ainda, CD-ROMs apropriados. Introduz-se a linguagem Logo de programação em computador, que também permite o estudo de Geometria, importante para a construção do conceito de espaço. Nos espaços da sala de Artes, do Laboratório de Ciências e da sala de Robótica, os alunos fazem projetos das diversas áreas do conhecimento.¹⁵

¹⁵ O foco na informática fez surgir nas escolas novas funções, como os professores coordenadores de informática, responsáveis pela formação dos professores em serviço e acompanhamento de projetos.

Para além de objetivos meramente pedagógicos, o sócio-administrador, falando inicialmente sobre adequação da infra-estrutura da escola a uma nova demanda, aos novos clientes que segundo ele estão mais exigentes, explica o alto investimento em compra de recursos tecnológicos:

Júlio: Tivemos um projeto do BNDES que nos permitiu construir projetos já totalmente pagos (...) permitiu expandir e aumentar uma infra-estrutura necessária a essa demanda nova. E tem aí uma outra questão, que demanda mais investimento, fora a parte tecnológica que tem investimento maciço. (...) O cliente passou a ser mais exigente, nesse período passou a ter essa consciência de mercado, coisas que suportavam passaram a não topar, coisas que não tinha precisou atender...

A epistemologia genética e o sociointeracionismo são apresentados como base teórica para diferentes áreas do conhecimento, como a Matemática, demarcando a inserção de novos conhecimentos de acordo com a etapa de desenvolvimento do pensamento, o trabalho em grupo e o estímulo presente no ambiente. Essa influência teórica pauta também o currículo de História, considerando que as noções de tempo e espaço, por exemplo, desenvolver-se-iam a partir da maturação cognitiva. A idéia de autonomia moral e intelectual é defendida como um desenvolvimento cognitivo que permite a descentração. Assim, um conteúdo científico-explicativo enlaça o currículo da Escola. No projeto pedagógico para pais, mais precisamente no item “princípios teóricos”, está:

Acredita-se que o pensamento pode se desenvolver, se refinar, se sofisticar, modificando as pessoas, tornando-as autônomas, participantes, críticas, melhores cidadãos. É preciso construir o conhecimento na direção das formas superiores do pensamento, o que permite inserção significativa na sociedade e a descoberta do conhecimento como prazer. Uma escola com a ‘cultura do pensamento’ exige que o aluno exerça conscientemente essa capacidade.

Considera-se, inclusive, que a “saída do egocentrismo” permite lidar com as diferenças, focalizando questões sociais e culturais do ponto de vista científico:

A compreensão e análise dos problemas de forma não egocêntrica é necessidade fundamental num mundo em que convivem paradoxalmente conceitos de globalização com radicalizações de identidades étnicas e culturais. A aceitação da diversidade, a convivência com a diferença, a preocupação com os destinos do planeta e da humanidade, cuidar do bem-estar pessoal sem perder de vista o bem estar coletivo são desafios que se colocam para as próximas gerações.

A questão da cidadania tem lugar no projeto pedagógico no item “finalidades”:

Formar para o exercício da cidadania, interpretada como participação ativa positiva na sociedade e nos destinos do país, assegurando uma vida digna para todos.

Internamente, a mesma convicção e linearidade que aparecem nas falas sobre os demais conteúdos não são percebidas nas falas sobre cidadania, em que não identifiquei um eixo claro como nos demais conteúdos, baseados em estudos de cunho científico. A diferença, nesse discurso, só aparece relacionada com o respeito ao outro, com o descentramento como participação ativa sobre a sociedade, sem incluir, por exemplo, discussões sobre o papel da escola e suas relações na produção e reprodução de desigualdades.

E: A Escola lida com uma elite que parece ter preocupações sociais...

Maria Luiza: É uma elite que tem preocupação social mas é uma elite brasileira que se move pouco, mesmo quando tem preocupações sociais. (...) É um drama na Escola essa coisa social, é fundamental que a gente tenha um eixo.

E: Na Escola as relações sociais dos alunos são bem homogêneas...

Maria Luiza: Até porque... eu não sei por que, Patrícia... A situação social é tão grave, da segurança pública. (...) Eu não sei se é por isso também que você fica assim... Vamos então nos ligar a uma escola e realmente fazer algum trabalho nessa escola, uma escola de outra classe, de uma comunidade carente, e vamos colocar nosso aluno em contato, Parque da Cidade, Rocinha, e aí vamos lidar como com isso, de que maneira? São comunidades “perigosas” do ponto de vista da situação que a gente vive hoje. Posso levar os alunos lá?

Posso correr esse risco? Posso um dia, mas posso dois, posso três, posso dez? Posso três anos, dez anos de convívio? Então, a Elisa lá na sede fez um trabalho numa escola de música, e eu acho o máximo o que ela faz. É aquela coisa, meio assistencialista... mas é alguma coisa. Os meninos lá conhecem as crianças, vão pra lá.¹⁶ É aquela coisa meio assistencialista, mas é alguma coisa. (...) Eu vou te contar um fato, é tão difícil esse convívio, nós tivemos uma vez, n circunstâncias nos fizeram propor uma bolsa pra uma criança. Você acredita (riso indignado) que nós tivemos problema porque o diretor da associação queria colocar o filho dele, entende isso? (...) É muito difícil lidar com isso. Na realidade, era um pai que queria patrocinar, o pai recuou diante disso, entendeu, achou que ia fazer uma coisa ótima, maravilhosa...

A insuficiência da explicação cognitiva-desenvolvimentista ou mesmo o sociointeracionismo podem ser uma justificativa para a invisibilidade de discussões sociais mais aprofundadas, principalmente na direção da Escola. Além disso, seus objetivos empresariais aproximam-se mais do marketing social, buscando ações nesse sentido. Conversando com Penina sobre seu papel na produção da imagem da Escola, perguntei sobre o “casamento” de sucesso entre escola e empresa, como se costuma ouvir na Escola:

Penina: A gente sabe que a instituição tem deveres que, se não casar, que é o ideal, eu vou ter que dar conta; por exemplo, agora tem uma creche na Rocinha pedindo auxílio pra uma festa, o ideal é envolver os alunos, que eles possam resolver esse problema, um problema a ser corrigido. Se eu não conseguir tempo porque o professor está fazendo outro projeto, eu como instituição vou ter que resolver, eu pertença à comunidade. Então tem que ter bem claro o que é esse ideal de que você está falando e o que é o dever da instituição.

Nas entrevistas, na fala de todas as orientadoras e diretoras, essas influências teóricas sobressaíram, destacando-se em vários momentos o contato com esses trabalhos teóricos em seus processos de formação. Destaco neste comentário a ênfase nas

¹⁶ Houve adaptação na transcrição para suprimir o nome da Escola de Música, que, por associação, poderia revelar a identidade da instituição estudada.

chamadas estruturas mentais para o desenvolvimento do raciocínio científico, das estruturas lingüísticas e da lógica, sendo este o grande referencial para a concepção do trabalho nas diferentes áreas do conhecimento.

Terezinha, orientadora que possui formação mais específica na área de Matemática, afirma, ao falar sobre o processo de elaboração do currículo escrito na escola:

Ele foi sendo construído e ele é construído, quer dizer, como tudo na escola, se a gente acredita em construtivismo. Então ele é construído, na verdade. O que é fundamental para a escola são as estruturas mentais, as estruturas lógicas e de língua. Então eu te diria assim, não precisaria ter um currículo. Ele (o currículo) teria que ter o desenvolvimento do raciocínio científico, o raciocínio das estruturas lingüísticas, do raciocínio lógico... é nisso que a gente acredita... a partir daí o currículo é consequência... só que... como a gente estudou muito Piaget... aí eu acho que a escola aproveitou um pouco de cada autor... aproveitou do Piaget... aproveitou do Vigotsky... aproveitou do Coll... a imersão cultural era anterior ao Piaget, ao construtivismo... a Escola foi fundada em 1970 com essa base cultural, então foi fácil juntar uma coisa na outra... O César Coll veio arrumar um pouco as coisas... o que é conteúdo atitudinal, procedimental... o que a escola tem de ensinar... o que é cultura... o que é obrigação da escola...

A chamada imersão cultural, a base cultural, ou ainda alargamento cultural, como é comumente denominado na Escola, é posicionado antes dos estudos de Piaget, e localizada em sua fundação, na década de 1970. Mas o que se pensa na Escola sobre cultura? Na fala de Terezinha:

Eu acho que existe um saber... a escola tem que transmitir... transmitir cultura... obrigação da cultura que essa sociedade produziu... ela tem de transmitir... isso é um papel da escola... outro é a ampliação dessa cultura e de transformação... e outra é o espaço de pensar... e também um pouco de troca. (...) O saber não é de uma pessoa, é de uma geração... ele não é pessoal... tem que ser trocado, ampliado... ele nunca termina... sempre se pode mais... além de ter o respeito pelo outro, tem uma coisa muito profunda que é... sempre se pode mais... se pode ir mais a fundo... o conhecimento é mais profundo... tem uma frase do pai da Maria Luiza que é assim... a boa

escola não é o que o aluno deve aprender, e sim o que ele quer aprender... ele quer aprender... ele tem prazer pelo conhecimento... a imersão cultural... talvez aí seja a liberdade, que hoje é confundida com liberalismo... a gente queria que todos os alunos adorassem o conhecimento, adorassem aprender... o valor do conhecimento, nesse sentido... não a valorização da sociedade de passar conhecimento... o conhecimento é instigante, ele te faz pensar... ele não está só 24h na escola, ele está na vida...

(...)

Por exemplo, Arte-educação, o menino fez um risquinho é lindo... não. “Um risco lá no Miró tinha um símbolo tal... a partir daí...” Ele tem de entender de Arte para poder dizer até que o risco dele é lindo... ele tem de entender que as coisas têm uma história naquele momento. (...) A imersão na cultura é que vai fazer com que esse aluno saia do senso comum... tem a ver com a saída do egocentrismo.

Cultura, nesse exemplo, é relacionada com conhecimento e com pensamento, com características muito próximas dos princípios modernos, como valor universal, com caráter de neutralidade, com valor positivo de transformação da sociedade, oposto ao senso comum.

Terezinha: Primeiro porque a gente já pegou uma clientela muito diferente aqui (referindo-se à unidade mais nova da Escola), mas acho que a gente faz essa clientela, a gente educa, sai pensando isso da Semana da Matemática... Acho que a escola tem um papel dentro da sociedade, que é fazer essa sociedade refletir... não é à toa que essa sociedade está saindo do teatrinho ruim pra ir lá no museu... A escola interfere também nos valores da sociedade. A escola tem que lembrar que ele (o aluno) fica oito horas fora da escola, mas interfere cada vez mais, é como se a família também ficasse imersa nessa cultura.

Entrevistador: Quando você diz “sair do teatrinho ruim”, no que você pensa como critério pra definir teatro ruim, cultura boa, de qualidade...

Terezinha: Tem que ter cuidado pra não ser elitista, né? Teatro ruim é aquele que cria um estereótipo, passa valores conservadores, cria preconceitos, não faz pensar... Por exemplo, existe uma história maravilhosa que é a Chapeuzinho Vermelho; eu não posso empobrecer essa história com um cenário pobre. Existem ilustradores maravilhosos que fizeram isso a nível de

magia, não pode empobrecer o que já existe. Tem algum tipo de coisa que empobrece, que não faz pensar, e outra é avançar.

Aproximo essa constatação da análise de Garcia Canclini (1998), de que a política e a economia latino-americanas possuem objetivos modernizadores como sendo “avanços” diante do pré-moderno. O autor traz quatro movimentos básicos da modernidade: o projeto emancipador, do qual destaco a crescente visão individualista; o projeto expansionista, a idéia de disseminar o conhecimento, o desenvolvimento científico e industrial; o projeto renovador, a busca por aperfeiçoamento e inovação constante; e o democratizador, de difusão do saber e da arte para a evolução.

Nesse discurso institucional, seu regime de verdade poderia ser definido como um senso comum, na definição de Chauí (1996), em que tudo parece explicado, tudo está posto, num mecanismo de poder que é atribuir o caráter de quem detém o saber, de quem o produz e de quem o dissemina socialmente, ainda que não o seja, exclusivamente.

Ainda assim, resta uma questão nessas representações curriculares hegemônicas, mas relativas, com alguns critérios dentre muitos que poderiam definir a chamada qualidade no ensino: que culturas e valores estão excluídos? Que valores prevalecem nessas escolhas?

Ainda na entrevista com a coordenadora Terezinha, conversamos sobre a formação docente frente ao perfil da escola, deixando clara a relação, ainda que discursivamente, da existência de um modelo de professor diante dessas fortes marcas curriculares, ainda que não únicas. Não se trata de desejar que um padrão único seja estabelecido, mas que a criatividade e a pluralidade sejam favorecidas com uma base comum:

Entrevistador: E o nosso professor frente a tudo isso, se você for definir um perfil de professor da escola...

Terezinha: Primeiro, que ele seja curioso, goste de aprender, corra atrás de conhecimento, no sentido mais amplo, conhecimento de vida, não seja burocrático; nem tudo dá pra botar dentro de um diagrama, de uma forma; ser solidário, acreditar no conhecimento em grupo; que valorize na sua vida pessoal a leitura... Dessa forma, ele poderá estar mais leve frente ao novo, porque tudo pra ele vai ser novo... Se ele for fechado e arraigado, não vai conseguir.

Acompanhando o cotidiano da escola, conversa-se sobre uma demanda de formação do professor em que podemos perceber a relação com o perfil performático:

Entrevistador: Com relação à formação do professor, o que cabe à escola oferecer e o que o professor deve buscar por si mesmo? Como definir esse limite?

Terezinha: Eu acho que o professor de hoje, de Fundamental I... Eu não sei nem se eu deveria separar, mas estou separando porque a formação é diferente. Ele tem que entender das correntes todas de educação por aí, por exemplo, essa história de que todo mundo é construtivista... Ele tem que entender, se posicionar, até para saber em que escola quer trabalhar. Uma das coisas que eu acho mais difíceis pro professor de Fundamental II é que ele dá aula em três escolas totalmente diferentes, dá aula numa escola católica totalmente behaviorista, depois dá aula na Escola como vai fazer, ele vai ler o quê? Pra que caminho ele vai? A escola pode ajudar na questão da Matemática, ajudar na Psicolinguística, mas tem coisas que a escola não vai dar, é uma questão própria, pessoal.

Entrevistador: A escola tem um projeto de educação muito claro...

Terezinha: A pessoa pode não ter isso, mas pode querer... Eu acabei de receber uma estagiária, por exemplo, ela quer ler, quer fazer curso, quer aprender, essa moça provavelmente um dia vai ser... Ela nem é da Escola, mas a Escola dá curso ela vai, no curso da Ana Claudia, ela pede texto... ela corre atrás, ela tem prazer pelo conhecimento, quem não gosta, que quer fazer um ano igual ao outro?

Entrevistador: Ainda que a escola possua um projeto de educação muito bem definido, ela tem espaços de discussão?

Terezinha: Faz parte da Filosofia... Eu acho que tem um corpo de que ela não abre mão, um corpo teórico, aí não dá, mas o resto...

A diretora Penina, falando sobre sua função na Escola, conta sobre a constituição do projeto pedagógico da Escola, que, na sua fala, aparece centrado nas diretoras:

Veio a Maria Luiza e trouxe Emília Ferreiro e trouxe o construtivismo, numa época em que as escolas começavam a dividir o seu perfil, cada um foi por

um caminho, essas escolas de 1970, que não eram tidas como tradicionais. A nossa caminhou para o estudo e pesquisa, baseada na teoria construtivista e depois no Piaget, mas paralelamente também a isso, desde 70, a Escola sempre trabalhou com Educação Matemática e não Matemática moderna. Então na época vieram vários educadores que traziam esse conceito da lógica (...).

E eu adorava essa lógica matemática e fazia esses cursos todos também, e eu dou muito valor, desde que a escola começou o desempenho da escola na lógica matemática, na criança, vem desde um ano e meio, e então houve muito sucesso na área da lógica matemática porque as pessoas de sucesso foram trabalhar na Escola. Cada uma tem uma leitura da filtragem que elas fazem do estudo do Piaget, então, como Piaget não disse nada disso... se diz piagetiana, mas é filtro, uma filtragem... Outras áreas influenciam a filosofia daqui, a própria psicanálise, nós nunca trabalhamos com orientador educacional, com esses orientadores todos, trabalhamos depois com a psicopedagogia, tem sim o orientador pedagógico.

Nessa construção discursiva são construídos sentidos hegemônicos que delineiam um perfil performático do professor, ou seja, um modelo que define como deve ser o desempenho docente, como deve desenvolver sua ação, a sua prática em sala de aula, devendo executar esses princípios. Ainda que exista esse perfil, definindo vetores performáticos, com destaque para a idéia de renovação e flexibilidade, é uma espécie de meio de transporte para mudanças curriculares, esse mecanismo não é eficiente, ou seja, as práticas não são homogêneas.

Os conteúdos performativos não são estáticos, mas dinâmicos, modificando-se diante de novas questões que se colocam, ocasionando novas demandas de formação, pois a escola está inserida num mundo em movimento que lhe coloca novas questões a todo momento, o que ameaça qualquer possibilidade de permanência.

Há grande mobilidade nos conteúdos curriculares, e observá-los articulados a outros processos permite entendê-los como não sendo exclusivamente ideológicos. As metas não são construídas isoladamente na escola, envolvendo outras redes. Após uma viagem das diretoras, a questão ambiental, por exemplo, que é foco de discussões num contexto mais amplo – os meios de comunicação –, fomentou a reorganização das práticas escolares, estabelecendo finalidades institucionais. Novamente, o que mediou essa mudança não foi apenas uma questão de ordem ideológica, mas também o objetivo

da escola de se manter atualizada, tendo em vista outros motivadores. Essa preocupação ambiental existia no grupo discente e entre algumas coordenadoras, sendo motivo de várias discussões no grupo, mas não havia interesse institucional, pautado em outras prioridades. Por isso, a cultura do reformismo parece fundamental para uma instituição que visa crescer e se manter no mercado como referência, como quem dita “o novo”.

Já no final do trabalho de campo a Escola passava por um momento em que um movimento de reorientação intensificou-se. Diante do desejo de ampliação de seu número de alunos, foi feita uma pesquisa considerando os motivos de saída de alunos e de não-efetivação de matrícula por pais que a visitaram para conhecer. Dentre os motivos apontados está a idéia de que a escola seja permissiva, muito alternativa. Além disso, considerou-se que a avaliação dos alunos transmitia pouca exigência, fomentando a idéia de escola fraca. Essa discussão iniciou-se antes, com o conceito de autonomia, palavra que, em brincadeiras, chegou a ser proibida.

Frente a isso, a partir de discussões entre si, os integrantes de direção passaram a proferir a expressão “a Escola não é permissiva” repetitivamente, associando-a à ampliação de exigência nas avaliações, aumento do tempo em que o aluno estuda em casa e organização interna, evitando imagens de desordem ou permissividade, considerando a visitação intensa da Escola.

No jornal da Escola, de distribuição interna, foi publicada uma entrevista com a diretora Maria Luiza, com o título “O que há de novo”, em que destaca preceitos da Escola somados a outros sentidos:

Entrevistadora do jornal: O que mudou na Escola?

Maria Luiza: A vantagem de se trabalhar na Escola é que sempre há renovação. É impossível trabalhar com crianças e jovens sem pensar em transformação. Este ano estamos consolidando nossos princípios construtivistas, dedicando tempo à discussão e atualização de professores. (...) A educação construtivista exige do aluno estudo diário, os professores cobrando trabalhos, tarefas, soluções de problemas propostos. Uma de nossas metas este ano é aumentar o tempo diário em que o aluno se dedica à Escola em casa. Criamos um conselho pedagógico para assegurar o perfil contemporâneo da Escola e um grupo de gestores para garantir maior agilidade nas ações pedagógicas e nas relações psicopedagógicas.

Entrevistadora do jornal: E o que vem por aí?

Maria Luiza: Um aprofundamento das ciências naturais, da Educação Infantil ao Ensino Médio...

Entrevistadora do jornal: É preciso acabar com testes, provas e notas?

Maria Luiza: Não, não é preciso acabar com os instrumentos atuais, mas repensar a forma de botá-los em prática. Isto é, afirmar os conceitos de uma avaliação que assegure o desenvolvimento do aluno, que sirva para que ele mesmo perceba suas necessidades na construção de seu conhecimento. (...) Estamos fazendo uma escola contemporânea, mais desafiadora e instigante para o aluno, que aprende a aprender. E também para o professor, pois o leva a descobrir novos eixos de pensamento. Estamos organizando uma escola que prepara o aluno para um mundo que não se sabe como era, um mundo que já exige flexibilidade de pensamento e segurança para lidar com o novo.

Estudos sobre a avaliação passaram a acontecer, motivados principalmente pela orientadora Maria Luiza, com um esforço de hibridização de objetivos, de exigência e de resultados e da filosofia da escola. Não se deseja que a Escola se torne “tradicional”, mas, em seu diferencial, que seja entendida como escola forte e rígida. O ponto de acordo é manter a idéia de construção de conhecimento e ser uma escola forte. Assim, o currículo, neste momento da leitura, já não é, está sendo...

O currículo é considerado um processo cultural em que são produzidos sentidos negociados, na dinâmica de produção curricular em que algumas idéias produzidas sobressaíam. Essa predominância não acontece de forma definitiva; ocorrem ressignificações constantes. É possível identificar, ainda que provisoriamente, significados preponderantes que circulam no cotidiano escolar, como elementos simbólicos na formação do currículo, um discurso sempre inacabado. As idéias sofrem modificações e misturas constantes, o que atribui a cada sentido um caráter heterogêneo.

Os objetivos institucionais não são totalmente controlados, ainda que produzam efeitos. Destaco as questões de Ball (1989) com relação a certos dilemas relacionados aos conflitos: a ação política estratégica é sempre qualificada, ou é também irreflexiva e intuitiva, ou ainda pragmática? A ação política visa sempre grandes fins comuns ou são também imediatas, localizadas em problemáticas situacionais e particulares? Os sujeitos atuam em acordo com interesses coletivos ou também se mobilizam por interesses próprios e princípios pessoais? O propósito estratégico é consciente, ou guiado por valores ou interesses materiais e pessoais? Mais uma vez opto por uma leitura

ambivalente, ressaltando a instabilidade e a simultaneidade desses sentidos nas ações políticas na escola, nas tensões e contradições que coexistem no cotidiano escolar.

3.2 - As marcas dos sujeitos no currículo e os sentidos hegemônicos

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, juntamente com seus representantes oficiais, nesse contexto adquire caráter de substantivo próprio, apropriando-se de um lugar de enunciação, destituindo outros atores desse papel, ainda que o exerçam. Assim, apresentam-se como autores e gestores de um currículo que teria, supostamente, um corpo sólido com possibilidades de flexibilidade para se adequar às demandas sociais. Demarca também o professor da Escola, como um lugar privilegiado. Esse processo se desenvolve frente ao fato de a escola, que é uma segunda unidade, tendo sua sede em outra localidade, associar seu nome e seu projeto pedagógico a um sócio investidor, com projeção de expansão.

O grupo de direção tem em comum o fato de estar na instituição por um tempo maior, entre vinte e trinta e cinco anos, tendo sido professores nesta ou em outras escolas. Como diria Ball (1989), são “atores influentes e essenciais”, pessoas de grande poder na Escola, não apenas por cargos instituídos mas pela influência que exercem sobre os processos. O autor define o papel dos diretores como fundamental e decisivo para a compreensão da micropolítica da Escola. Eles exercem, segundo ele, uma espécie de autocracia admitida, assumindo o papel de planejar e manter a escola, ainda que outros sujeitos atuem nesse sentido, mesmo que de forma não equacionada.

Todo esse caminho percorrido demarca certo estilo profissional que tem reflexos na produção curricular, de acordo com o grau de influência dos atores. Os dados refletem a interferência efetiva desses sujeitos, num poder legitimado por seus pares, na constituição do currículo da Escola, deixando nele marcas simbólicas expressivas. Mas é preciso cuidado para não fixar essas práticas, considerando que estão em meio a muitas outras participações em tramas de produção cultural complexas.

Nas entrevistas, conversamos sobre o processo de formação e o modo como chegaram à escola, o que permitiu observar como o lugar de enunciação vai se definindo, na entrada dos sujeitos nos cargos de direção, diante dos aspectos de sua formação que se consolidam como se fossem marcas estritamente individuais e não são; trata-se de movimentos mais amplos. São narrativas de sucesso, de destaque, de vencedores, relatando experiência com estágio e com docência em escola como momentos superados por uma experiência posterior hierarquicamente melhor.

Comecei essas conversas com Maria Luiza, orientadora da escola que atua mais diretamente nas questões pedagógicas da Escola. Os professores a definem como alguém mais distante do cotidiano escolar, uma pessoa utópica e emblemática. Ela é consultada para qualquer discussão acerca de aspectos de natureza mais pedagógica. Sua maior influência se dá na área da Língua Portuguesa, desde o processo de alfabetização até a revisão de circulares direcionadas à comunidade. Está sempre envolvida em cursos e palestras externas à escola, trazendo questões para a reelaboração curricular no que diz respeito ao conhecimento, mais especificamente. É responsável por palestras para pais e professores enunciando os princípios teóricos da instituição, principalmente na Educação Infantil, mas não se restringindo a esse segmento. Tem como forte princípio teórico a epistemologia genética, o desenvolvimento do pensamento, tendo como bandeira que o aluno se encante pelo conhecimento.

No início de nossa conversa, perguntei sobre o seu pai, que desempenhou vários papéis socialmente valorizados, foi integrante da Academia Brasileira de Letras, e a possível influência dele em sua formação. Entretanto, ela atribui maior influência de sua mãe. É curioso observar que circula na escola uma fala sobre o “encantamento pelo conhecimento” entre os objetivos escolares, que ela ocupa certo lugar de inspiração na Escola, sendo consultada diante de questões mais diretamente vinculada aos valores de natureza educacional:

*Eu tive uma mãe **avassaladora** (por quem ele era apaixonado, não só ele, mas os quatro filhos e o resto do mundo que a conhecia, era uma mulher intelectual, interessantíssima, linda, bonita, gostava de se arrumar, um tipo, tinha brilho, era cultíssima, então não é à toa que eu sou apaixonada pelo saber, porque essa mãe era a Sheerazade da minha vida. Ela adorava ficar com a gente, lia muito e queria contar pra gente. Você quer ir a escola hoje, tem certeza? Faltávamos muito à escola pra ficar com ela.*

Na conversa com a orientadora Maria Luiza, falávamos sobre sua formação; ela associa esse conhecimento à sua história de vida:

Eu acho que a educação me chama porque sou muito curiosa, eu sou uma pessoa particularmente curiosa, desde a infância, em relação ao conhecimento, mas acho que não sou eu em relação ao conhecimento, porque eu tive uma formação para ser assim, então eu acredito que a escola tem que fazer isso porque me proporcionou isso. Tem até o Aristóteles, acho que na Ética, não sei, que começa dizendo que o homem quer saber, é natural do homem, é da natureza do homem querer saber.

Na entrevista também surge a questão social, numa conversa sobre a história de vida da orientadora Maria Luiza, a origem numa classe social favorecida e a presença do comunismo na história de seus pais. A partir disso, observamos a história da Escola e seu posicionamento como escola alternativa e ser de elite:

Maria Luiza: É um dilema que está piorando ao invés de melhorar, sabia? A escola foi fundada em 1970 – no momento da ditadura. A Escola paga e privada, um bom espaço de discussão para uma classe média sufocada. Nunca foi perseguida, embora fosse alternativa. Era um boom de escolas alternativas em 1970. Era uma classe média sufocada, com movimentos radicais, de esquerda, esses movimentos eram da classe média, os líderes estudantis, com seus filhos na luta, por aí, armados ou não, na clandestinidade. A escola alternativa, a escola em 70, era um lugar de respiração da classe média, e ela permitia porque precisava desse respiro. Então discutia-se a liberdade da educação dos filhos, educação era uma forma de poder falar da ilusão de uma liberdade que não se tinha em momentos de ditadura.

Na sua formação, ela destaca vários cursos acadêmicos interrompidos, entre eles Biologia, Letras e um mestrado também inacabado, a vivência como professora, terminando por fazer Pedagogia:

Maria Luiza: Na realidade, Pedagogia foi perfeito pra mim porque eu gosto de tudo, então foi muito bom. (...) Alguém me convidou pra ser professora no Colégio Jacobina, que acabou no Curso Normal. Comecei a largar o ateliê

de cerâmica, aquilo foi me encantando de novo. Eu comecei a fazer cursos que a escola oferecia, conheci Piaget; inicialmente eu reagi, porque eu achava aquilo chato, muito prolixo. Depois, quando eu entendi o que era aquilo... era o que eu queria estudar, Epistemologia, tanto que no mestrado era isso que eu queria fazer.

Tendo como marca o trabalho de alfabetização na Escola, ela conta como essa história se iniciou, principalmente, com forte influência da pesquisa de Emília Ferreiro:

A primeira vez que ela veio ao Brasil, faz muitos anos, ninguém a conhecia, eu fiz um curso dela por acaso e fiquei maravilhada com aquilo. (...) Então a minha chegada à Escola foi por causa de Emília Ferreiro, quer dizer, passou a ser. Fui à Escola, minha filha já estava alfabetizada, não tinha nada a ver; “gente eu tenho uma coisa pra contar pra vocês, uma coisa inacreditável” que era a tese da Emilia. (...)

A Penina, que era dona da escola nos anos 1970, começou a me cercar, a gente tinha amigos comuns, tinha a história da Emília Ferreiro que eu tinha ido lá levar, freqüentava a escola bastante por causa da minha filha. ‘Você não quer vir trabalhar com a gente?’ ‘Eu vou começar, vamos ver se a gente gosta.’ Ai eu fui chamada pra fazer a orientação da escola...

A outra orientadora, Terezinha, é apresentada pelos professores como alguém que os desestabiliza com novos caminhos, informações e relações. Possui maior influência na área matemática, mas, como ela mesma diz, opina também nas outras áreas do conhecimento, principalmente no Ensino Fundamental. Está sempre oferecendo informações aos professores e coordenadores sobre atualidades, datas comemorativas, como centenários de artistas e outros. Também é responsável pela elaboração de materiais didáticos do ensino de Matemática. Ministra reuniões para pais apresentando o currículo da escola. Tem atuação direta com professores, fazendo orientação periódica. Encaminha e desenvolve projetos educacionais e eventos na instituição. Mais recentemente, passou a fazer parte da equipe de direção da escola.

Sobre sua formação e sua chegada à Escola, destaca sua formação acadêmica, pessoas que influenciaram na escolha da carreira e a entrada na escola por contatos pessoais e interesse profissional.

Eu me formei em Matemática na Universidade Federal, mas sempre querendo fazer licenciatura. Eu sempre fui uma boa aluna na universidade e ninguém entendeu por que eu queria fazer licenciatura. Ao mesmo tempo, eu também tenho uma formação cultural. Na minha casa nunca ninguém fez exatas, todo mundo fez humanas, então a questão da licenciatura eu sempre tive. Tanto que, quando a gente fazia aqueles testes, saía literatura ou matemática. Desde pequena eu tinha bom raciocínio lógico, aí tive uma professora de Matemática que me mandou fazer Matemática; eu mesma não entendi o porquê; assim, na minha casa todo mundo ficou olhando: “que coisa esquisita, essa moça fazer Matemática”; aí fiz no Fundão. Quando eu acabei a licenciatura eu tinha acabado de ter filho, e minha mãe tinha uma amiga que fez Filosofia e Matemática, trabalhava na Escola. Ela falou: Quer fazer um estágio lá?’ Eu nem conhecia a Escola. Eu falei ‘ tá...’

Sua influência na constituição do currículo se aproxima do trabalho de lógica relacionada à epistemologia genética, que hoje permeia e embasa várias áreas. Conta sobre o espaço da escola como contexto importante em sua formação:

A Escola de Alunos fez com que eu me interessasse muito pela questão do Piaget; primeiro vi a Matemática, depois comecei a ampliar para as outras áreas... porque a própria escola também... essa história vem junto com toda a história da Escola (depois a gente fala dessa história). Aí eu fui fazer Educação Matemática, que era uma coisa nova, na época, eu fui fazer no Gepen, no Santa Úrsula, Educação Matemática hoje é uma ciência, a didática da Matemática... eu não terminei o meu mestrado, fui pra Brasília. (...) Mas ele (o curso de mestrado) não tinha um resultado muito bom. (...) Agora na PUC começou também a Educação Matemática, daí que vem a minha experiência pessoal; como tinha um lado pessoal ligado às outras áreas culturais, eu fui ampliando a questão do construtivismo. E a Maria Luíza trouxe a Emília Ferreiro com a questão do construtivismo na Língua... A Escola tinha tradição boa em alfabetização, mas era o método de Paulo Freire... aí a Escola passou a trabalhar com a Emília Ferreiro. A gente começou a estudar junto a questão da Lingüística, da Psicolingüística, e eu comecei a virar orientadora de tudo... e começamos a pegar orientações.

Uma das diretoras fundadoras da escola, Penina, tem como marca a influência na gestão da escola. Os professores a nomeiam como uma empresária na Escola. Está, digamos, entre as questões administrativas e pedagógicas, fazendo uma espécie de mediação. É responsável pela implantação e pelo acompanhamento de procedimentos na Escola. Também atua participando de eventos representando a escola e trazendo pessoas para fomentar discussões internas.

Penina: A Escola foi fundada por educadores e por pessoas de outras áreas que trabalhavam em escola, por exemplo, Sociologia, Antropologia, Administração. Necessariamente a escola não tinha só formados em Pedagogia. Teve primeiramente a influência de uma grande educadora que foi pra Brasília e deixou a escola para todos os professores, que na verdade eram treze. Nessa ocasião eles se dividiram e fundaram a Escola XX em 1968. Em 1970, houve uma nova divisão entre eles e um grupo veio fundar a escola atual. Eu era professora e fui convidada para esse grupo composto por sete pessoas, não necessariamente todos da área de Pedagogia.

E: Você era professora de...

Penina: Eu era professora de alfabetização e coordenadora de alfabetização. Porque era a minha especialidade; eu vim de Minas e lá sofri muita influência, na época, da escola americana, porque eles levavam muito investimento para Belo Horizonte, com pessoas muito capazes, e eu vivia fazendo todos os cursos e me especializei em alfabetização. Depois, quando fiz Pedagogia, eu me especializei em supervisão; depois fiz Administração da Pedagogia, na PUC, e fui trabalhar em gestão (frisa essa formação).

É importante observar, nessas passagens, as múltiplas influências nos processos de formação, incluindo a atuação das diretoras, como professoras, em suas trajetórias profissionais, o que permite pressupor que conhecimentos originados na prática somam-se aos atuais.

Penina: Escolhi alfabetização por influência desse grupo de Belo Horizonte e de Minas, que tinha esses investimentos dos Estados Unidos na escola pública, que é de onde eu vim, e a influência de pessoas de alto nível que trabalhavam em Belo Horizonte. Era status e fila na porta. (...) Só quem correspondia ou era bom aluno podia estudar na escola pública, porque tinha provas, tinha que morar nas redondezas, uma série de critérios, então fui nomeada para ser

professora de escola pública, começando com alfabetização. Quando eu fui convidada para ser professora da Escola e vim para cá, vim contribuindo com a Pedagogia da alfabetização, baseada em Paulo Freire, baseada na Escola Ativa, de Anísio Teixeira. (...)

Quando eu vim pro Rio fui indicada para encontrar com esse grupo que pensava assim também. Então fiz estágio e me tornei coordenadora de alfabetização.

(...) Ela começou com um número muito grande de sócios, todos tinham muita dedicação, como eu também, à Pedagogia, muita paixão, muito anseio por estudar e trabalhar. Acontece que alguém tinha que, no decorrer dos anos, assumir, vamos dizer, a parte de gestão e direção. A direção que a gente tinha naquela época era uma gestão de liderança maravilhosa, era aquela liderança antiga, era pelo nome da pessoa, então eu vou à escola da diretora tal... era centrada na diretora, e a diretora tinha liderança, um perfil muito carismático. Quando houve necessidade de a escola crescer, e que aparecem questões administrativo-financeiras, eu fui convidada para ser vice-diretora; eu comecei também a exercer liderança, no lugar dela, fazendo complementação com ela, e também indo para esse lado. (...) Então eu fui pra PUC fazer Administração Escolar, que era a gestão. Então foi pela necessidade da escola, de se transformar numa escola mais profissional, porque tudo era muito intuitivo, essa parte mais administrativa, com certeza eu acabei me encaixando nesse perfil e fui me dedicando, mas nunca larguei a parte pedagógica. Eu fiz esse elo entre a realidade administrativo-financeira e a parte pedagógica.

A circulação desses sujeitos no espaço escolar é variada, sendo que a diretora e a orientadora da área de Língua Portuguesa participam menos do cotidiano da escola. Sua atuação junto aos professores é mais esporádica, em reuniões periódicas, principalmente no início do ano letivo. No decorrer do ano atuam junto às coordenações. Já a orientadora de Matemática é mais presente, dando cursos para os professores e participando das orientações semanais. A coordenadora geral está diariamente na Escola.

Outra figura marcante é a coordenadora geral Leda, que atua diretamente no cotidiano da Escola, juntamente com professores, alunos e pais. Ela define sua função como equilibrista de pratos, mantendo o funcionamento e a organização da escola “sob controle”. Também orienta o trabalho da Educação Infantil, segmento com o qual tem maior afinidade, mas também atua no Ensino Fundamental I. Também é responsável pela coordenação das reuniões de pais na escola, pela contratação e acompanhamento

de professores. Não se coloca como autora do currículo da escola, mas como executora. Entretanto, é uma pessoa de grande influência na produção curricular, é quem representa a prática construtivista na escola, que poderemos verificar melhor nas falas das professoras no capítulo seguinte.

Leda: Cheguei como professora de segunda série, mas quando eu estava no Balão eu já fazia formação de professores, fazia relatos de experiência em cursos promovidos pelo Balão. Eu orientava grupos de estudos, pessoas de várias escolas com as quais a gente organizava projetos, discutia trabalhos. Então eu trabalhava muito com formação de professor, dei curso pra professores da rede pública de Minas, trabalhava com a Secretaria de Educação, com cursos e palestras nas cidades do interior de Minas, dei assessoria a pequenas escolas de Educação Infantil do interior, eu já tinha um trabalho de formação... O espaço de sala de aula era pequeno, eu queria mais, queria opinar, queria falar... Eu ainda tinha uma referência do trabalho de Minas muito forte, em algumas coisas eu via que a escola era muito construtivista no discurso mas na prática ficava mais distanciada da escola que tinha na cabeça da direção. Isso era uma coisa clara, a escola na cabeça da direção era construtivista e na prática não era.

E:Hoje você acha que se aproximou mais?

Leda: Eu acho que se aproximou mais, bem mais... eu acho que meu grande trunfo foi já ter vivido uma escola que era muito parecida com a cabeça da direção, então eu sabia na prática como era essa escola que elas idealizavam, eu acho que se aproximou muito, mas ainda tem alguns traços de conservadorismo.

Ainda que ela não se coloque como precursora de uma marca curricular na Escola, sua atuação direta e intensa com os professores e seu processo de formação anterior à Escola são informações que mostram sua atuação ativa no processo de autoria da Escola. Narrando seu processo de formação, cita sua formação no centro de estudos do Balão Vermelho, como mencionado no capítulo anterior, forte referência na formação em didática construtivista:

A minha formação acadêmica foi em Psicologia, mas desde que eu comecei a estudar tinha uma creche na universidade e eu comecei a trabalhar como estagiária dessa creche em Minas, na UFMG; em paralelo à formação em

Psicologia, eu sempre fui fazendo cursos na área de Educação... Depois fui trabalhar na escola Balão Vermelho, que tem um centro de pesquisa bastante atuante, e várias estagiárias da creche iam para o Balão, até os alunos da creche depois iam pra essa escola.

E: Era construtivista?

Leda: Construtivista de verdade. Depois do Balão eu vim trabalhar no Rio de Janeiro, já tinha uma referência da Escola, que era uma escola em que eu gostaria de trabalhar. Coincidentemente, a diretora do Balão foi colega de faculdade da diretora da “Escola de Alunos”, e quando eu resolvi morar no Rio a diretora me indicou a outras escolas construtivistas que faziam cursos no centro de Estudos do Balão...

As professoras, questionadas sobre o perfil de cada um desses sujeitos, reproduzem em suas falas esses lugares simbolicamente fixados, como a “cara” da Escola:

Maria Lúcia: (risos) A Terezinha é aquela que desestrutura tudo, mas é bom isso, né, senão a gente vira... sabe... é uma pessoa que desestrutura pra gente estruturar de novo, ela fala mil coisas ao mesmo tempo, coisas legais, é um papel a nível de idéias. A Maria Luiza, tenho pouco contato com ela... algumas falas dela.. .é a dona da Escola, né... Acho que é o fato de ser vanguarda, postura pessoal... A Penina é empresária, é empresaria da Escola, não vejo educadora nela, não que ela não seja, acho que ela é uma pessoa prática. A Leda é um pouco a alma daqui, é uma pessoa que pondera bem, e quando não pondera bem sabe dar a volta por cima, é um pouco a cara da Escola.

Renata: A Terezinha é uma figura emblemática, eu gosto muito dela, admiro muito ela, acho que ela é uma figura fundamental, ela te desafia muito, te leva muito a pensar, às vezes ela viaja um pouco, tem que trazer pra realidade (isso aqui é nosso, né?), a gente tem que tirar um pouco, diminuir um pouco, mas acho fundamental, ela é a cara da Escola. A Maria Luiza, eu acho ela o máximo, acho ela culta, muito legal, acho ela muito estudiosa, muito culta. Sempre que eu a escuto eu admiro muito, ela tem, como a Terezinha, a cara da Escola. A Penina é uma pessoa que eu admiro muito mas não entra na parte pedagógica, né, ela é mais a parte de direção ali, né.

É interessante observar a vivência das diretoras como professoras, o que evidencia que saberes produzidos na prática docente circulam nesse contexto através dessas trajetórias. Ainda que esses sujeitos assinem os sentidos hegemônicos curriculares, é fato que não são os únicos atores nesse processo, como também não são estes os únicos sentidos presentes.

Ainda que enunciado por um grupo específico, composto por diretores, orientadores e coordenadores, articula outras vozes, considerando o trânsito de pessoas e de idéias de outros grupos, principalmente dos professores. Os relatos das professoras sobre suas trajetórias e influências múltiplas, práticas, referências diversas, sua formação anterior à escola, trazem impressões que circulam na produção curricular da escola, hibridizando-se com outros.

E: Que outros vínculos com educação, você possui, fora da escola?

Maria Lucia: Eu atendo em psicopedagogia, é uma pedagogia com um olhar da psicanálise; atualmente estou estudando mais psicanálise, porque eu acho que na Pedagogia eu já estou há vinte anos e a psicanálise é uma coisa nova na minha vida. Eu sou altamente intuitiva e acho que tenho um pensamento bom pra psicanálise.

E: Você fez Ceperj, né?

Maria Lucia: Sim, Agora estou fazendo um curso com o César sobre o desenvolvimento emocional da criança.

E: Você observa que a influência dessa formação interfere no seu trabalho na sala de aula?

Maria Lucia: Interfere sim, Patricia, eu acho que tudo interfere no trabalho de sala de aula, a minha forma de ser; eu tenho um bom vínculo com a criança, acho que talvez porque eu resgate isso na minha criança, com as crianças, eu tenho um olhar mais paciente, eu prezo o conteúdo mas eu gosto muito da conversa, sempre no bate-bola com a criança, sempre puxando a criança, sempre mexendo com a criança (...).

Conversei com a professora Maria Lucia sobre a influência de Piaget; ela me respondeu:

(Risos) Com certeza... li Piaget há muitos anos. Mas acho que não é só Piaget... acho que tem mais coisas por aí que não é ficar preso nisso, tem coisas no nível não provado, não testado, como a contribuição da psicanálise que eu estou buscando agora.

Questionei sobre seu conhecimento a respeito de outras referências da escola, como a Escola da Ponte...

Maria Lúcia: Não... só vi aqui... Mas vi Summerhill... (risos). Na minha época de faculdade, a gente falava muito dos movimentos mais populares, Movimento Popular, Anísio Teixeira, Antonio Leal... era uma época de efervescência nas favelas, de educação popular mesmo... Paulo Freire (com certeza) na UERJ... e eu trabalhei com meninos de rua uma época...

Conversei com a professora que venceu o concurso “Educador Nota Dez”, que recentemente passou ao cargo de assistente de coordenação:

E: O que contribuiu para você ser assistente de coordenação na escola hoje?
Madalena: Eu acho que tudo tem a ver com as experiências ao longo da vida. Tive a oportunidade de lidar com as pessoas numa posição que tinha a ver com direcionar ou coordenar (...); trabalhei com movimentos populares, participei de atividades com o MST (...), com organização de educadores populares. Nesse sentido, minha vida fora da Escola me ajudou (...). A escola em São Paulo possibilitava muito a formação, você tinha por parte da orientação uma autorização para lidar com seus alunos. Nossos encontros semanais iam muito além de estudar Piaget, Emilia Ferreiro, Vigotsky (antes de entrar pra faculdade eu já lia Piaget). As discussões eram a respeito do que acontecia na escola e uma reflexão sobre a criança.

Suzane: Eu trabalhei em diversas escolas, públicas, particulares, tive a minha própria escola, sempre com habilidade grande para lidar com as questões, com os conflitos, pensar em projetos, em eventos... Na verdade quando eu cheguei aqui tudo o que eu tentava era ineficaz, não dava certo, tinha o questionamento da coordenação, da orientação, demorei a encontrar o contraponto, o equilíbrio.

Os professores narram suas trajetórias profissionais indicando referências de formação semelhantes às das diretoras em outros espaços/tempos.

Bia: Trabalhei inicialmente dentro de uma escola que tinha uma linha tradicional; nessa escola eu fiquei durante doze anos e ao final desses doze anos, com onze anos, a escola resolveu mudar, foi quando eu conheci o trabalho de Emília Ferreiro e a escola começou a investir. Tinha uma coordenadora... e começamos a fazer vários encontros com educadores, Jussara Hofman, Vinicius Signoreli, da Escola da Vila, Monike Seslan, e nessa época eu não tinha ainda faculdade, na verdade eu queria fazer área médica, a fonoaudiologia... depois de muitos cursos na Escola da Vila eu fui fazer faculdade. Quando a escola quis entrar com o trabalho de Emilia Ferreiro e estudar, ela queria que a gente jogasse todo o nosso conhecimento fora e foi muito ruim pra todas nós, para as professoras...

Regina: Fui pro Balão, uma das melhores escolas de formação, de profissionais dessa área, e me formei no Balão em Belo Horizonte, tudo que eu sei de educação é do Balão, foi uma pós-graduação em um ano que eu fiz e eu nunca estudei tanto em toda a minha vida, tudo o que eu sei ainda é de lá... Tudo que eu vejo hoje ainda é igual ao que eu aprendi há dez anos.

Perguntei para uma das professoras se ela se via participando das modificações curriculares:

Maria Lucia: Eu acho que sim (pensando), eu não diria assim muito porque eu acho que às vezes a coisa já vem meio determinada, vem a coisa e a gente vai mudando na medida em que vai fazendo... mas eu acho que até sim, porque eu me lembro até da questão que no primeiro ano que a gente fez sistema solar, que eu já falava nisso, que o projeto era lindo mas que a gente devia fazer um projeto que mexesse com a questão da cidadania, do planeta, que esse projeto não devia ficar só nas estrelas... Eu sempre falava isso, a gente tem que pisar na terra, o solo da Terra, como a gente está destruindo a Terra...

Quando concluí a pesquisa, o foco era meio ambiente, o que até então não estava presente no currículo com tanta força, o que não quer dizer que não estava presente nas falas de outras pessoas. Portanto, o desejo da inserção desse sentido no currículo já existia

na Escola, mas não teve visibilidade, só havendo autorização mediante a inserção da meta institucional do meio ambiente que discutimos antes. Nesse momento, o foco já deve ser outro, talvez, por suposição, “aquele projeto” que uma professora desejava muito realizar e encontrou um terreno favorável para legitimá-lo e compartilhar seu saber.

As pessoas produzem o currículo em complexas relações de autoria, num campo discursivo e coletivo; ele não é constituído apenas por representantes autorizados, mas os inclui, o que envolve uma produção de sentidos de certa forma caótica, pois resiste a qualquer procedimento de controle. É preciso considerar que os fins que impulsionam os sujeitos que constituem a escola, bem como a prática docente, a formação dos profissionais, extrapolam o que pensam diretores e orientadores, indo além temporal e espacialmente da escola. “As próprias experiências dos professores, sua aprendizagem como professores e mais especificamente sua socialização dentro de uma subcultura de grupos, assim como suas preferências políticas, tudo, pois, contribui para esta diversidade de metas” (Ball, 1989, p. 30).

3.3 – Os professores na/da escola de qualidade: negociações e acordos identitários

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 detrimento 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 como condições para a produção esperada, como ilustra a fala de uma professora:

E: Quais as características para um professor entrar pra Escola?

Clara: Uma pessoa curiosa, dentro do que a gente acredita, eu acho fundamental, flexibilidade de pensamento, pra poder rever a estrutura que já vem com essa pessoa, diante de um novo processo, capacidade de desafiar o grupo com propostas criativas. Outra característica que eu acho fundamental é saber trabalhar em equipe.

A seguir, está um documento elaborado junto com os professores, na sede da Escola, que ilustra sentidos sobre o perfil docente idealizado:

<p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interação com o grupo de alunos • Cultura geral • Agente motivador 	<p>Atitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade • Inovação - repensar a prática • Criatividade • Relacionamento interpessoal • Comunicação - transparência • Trabalho em equipe • Assertividades • Ética
INTERAÇÃO COM ALUNO	Busca ampliar permanentemente os conhecimentos sobre as características da faixa etária em que atua.
CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO	Repensa constantemente sua prática, concebendo aulas/projetos inovadores e motivadores. Utiliza o espaço existente para ousar, propor, inovar e trocar experiências.
AUTODESENVOLVIMENTO	Demonstra sólido domínio dos conhecimentos requeridos, transmitindo segurança e credibilidade aos alunos e parceiros. Busca constantemente autodesenvolvimento, gerenciando seu próprio desempenho, superando sua capacidade de realização.
MOTIVAÇÃO	Tem capacidade de buscar, de forma independente e entusiasta, a realização profissional através de seu trabalho.
TRABALHO EM EQUIPE	Estabelece relações de trabalho produtivas, com base na cooperação, na sinergia e na confiança mútua. Tem a ética como principal valor da relação. Compartilha competências e experiências com foco em resultados para a equipe.

FLEXIBILIDADE	Revela flexibilidade para lidar com situações diversas, sejam as rotineiras, as excepcionais ou as de conflito. Possui habilidade para tomar decisões, conquistando a confiança e a respeitabilidade do grupo (alunos e professores).
COMUNICAÇÃO	Comunica-se com clareza e objetividade em situações de transferência de conhecimento e de troca de experiência.
RELACIONAMENTO	Constrói relacionamentos transparentes e de respeito com pares e alunos.

Esse processo pode ser percebido na percepção da falta de tempo, de excesso de trabalho e na ausência de registros de produções escolares. Nesses casos, o resultado não é fim, mas um processo nunca acabado, que compreende produção constante, num ritmo intenso, o que ocasiona impactos na subjetividade docente e promove um modelo específico de formação nesse cotidiano.

Entretanto, o poder envolvido nesse processo não é absoluto, necessitando ser legitimado pelos diferentes grupos na escola. Para isso, contratos e negociações entre os grupos acontecem, nunca de modo definitivo, principalmente através da aproximação de concepções pedagógicas e interesses pessoais, entre o projeto pedagógico e as metas empresariais, gerando discursos híbridos.

Muitos professores estão de acordo sobre as aproximações entre o projeto pedagógico e as metas empresariais, associando pensamento educacional e realização profissional:

Clara: Eu acho que já é possível acabar com aquele paradigma de que escola é escola, empresa é empresa. Eu acho que a escola é uma empresa, só que seu produto é o conhecimento e o ser humano e a gente tem que ter muito cuidado com isso, mas eu acredito, sim, que muitas teorias da administração de recursos humanos, se encaixam e fazem um bem enorme para a instituição escola. E isso me atrai muito, é uma área de que eu gosto bastante, é um pouco do que eu faço de manhã aqui na escola.

Enquanto falávamos sobre relações com a coordenação, Mônica cita o gerenciamento e aproxima sentidos da escola e de empresas:

Mônica: A gente vai conquistando alguns espaços, desde que a gente respeite os limites da escola. Em qualquer escola, instituição, empresa, você vai ter limites. Essa é a filosofia da Escola, é até aqui que você pode ir. Aqui a gente tem gerenciamento.

A expressão “o atendimento ao cliente é a alma do nosso negócio” deu início a uma reunião entre a coordenadora de atendimento aos pais¹⁷ e os professores da escola, com o objetivo de alinhar percepções sobre o atendimento aos pais. A reunião foi apresentada como uma decisão institucional, uma meta para a formação de todos os funcionários da escola. Termos típicos do mercado produtivo foram sendo recontextualizados. Frases como “todo mundo tem cliente, seus alunos particulares são clientes”, “vocês são gerentes da sala de aula” exemplificam momentos de hibridização, na busca por um acordo com as concepções pedagógicas e interesses dos professores para aderirem ao conceito da reunião.

Assim, o discurso usado na reunião foi híbrido, articulando a lógica educacional à empresarial. Ao lado do atendimento ao cliente, circulou a idéia de acolhimento e respeito ao outro, justificando e possibilitando a circulação de idéias naquele espaço. Foi apontada, por exemplo, a importância da satisfação plena do cliente e que este, como tal, é passional. A fala “O cliente tem de estar 100% satisfeito senão procura outro serviço” favoreceu também a adesão do professor ao conceito da reunião, tendo em vista seu conhecimento de que o sucesso financeiro da instituição tem relação com a manutenção do seu emprego, favorecendo o alinhamento de objetivos.

A relação entre a escola e as famílias não se resume à simplificação de cliente-prestador de serviços. Isso intervém nas relações e há conflitos decorrentes disso, curiosamente muito atribuído às relações em escolas privadas, sob uma expressão recorrente: “Os pais mandam na escola”.

Regina: São pais exigentes... e no final eles têm razão... então a gente vive tensa, né? Tem que atender as crianças individualmente e os pais também... Se a criança reclamar que o dedo tá doendo, a mãe dela é chata, liga... aí eu

¹⁷ A coordenadora de atendimento é graduada em Letras, tendo atuado como professora por vários anos; é pós-graduada em MBA (Master Business Administration) em Marketing de relacionamento, uma formação e experiência profissional híbrida. Tem como função a “captação de novos alunos para a Escola”. É responsável pelo contato direto com pais que visitam a escola com a intenção de matricular os filhos e apresentar a escola. Faz pesquisas apontando os motivos da matrícula ou não e também tabula a avaliação das reuniões de pais, o que interfere diretamente na avaliação do professor.

tenho que parar tudo e ligar. Então você não faz tudo do seu jeito, não, é bem do jeito que o pai quer também...

Mas isso não se dá de forma homogênea, não é só o que ocorre:

E: E a relação com os pais na Escola?

Renata: Eu acho ótima, essa abertura que a Escola têm em relação aos pais, né? Muitas vezes, quando eu conto as pessoas falam ‘nossa que coisa chata, os pais vão buscar na sala’? A Escola dá abertura pra isso? Dá e a gente tem um relacionamento muito bom, eu nunca tive problema nenhum com pai.

Apoiados na preocupação dos riscos de uma relação como a exposta, principalmente da intervenção privada num campo público, podemos apressadamente concluir que os pais não devem intervir nas decisões dos professores. Porém, a possibilidade de participação dos pais nas discussões e negociações na produção curricular é aqui entendida como legítima, sendo os pais, atores envolvidos nesse campo de disputa.

Nos grupos específicos, de pais, de professores, de alunos ou da direção, também não há consenso. Há disputa por hegemonia de sentidos, o que não necessariamente é traduzido pelo interesse da maioria mas sim, pelo poder de expressão e de associação de alguns sujeitos. Nessas disputas, conteúdos e práticas são modificados, reorientando a produção curricular e a formação em serviço. Alguns pais, por exemplo, apresentam questões em reuniões e ganham a adesão dos demais, podendo ocasionar mudanças curriculares.

A questão me parece residir na ausência de uma problematização sobre tais aproximações entre educação e mercado, um campo de diálogo complexo, quais os limites e problemas de tais associações. O próprio processo de escolha de uma escola pelos pais para atender objetivos privados é passível de discussão, pois envolve a reprodução de desigualdades na luta por um posicionamento no mercado produtivo, passando por sentimentos de proteção, amor, desejo de sucesso, reconhecimento e espaço social.

O grande referencial ideológico de formação, o construtivismo, define alguns princípios avaliativos do professor pela escola, o que também imprime direcionamentos para a formação dos professores. É comum a dificuldade dos sujeitos para definir o que

vem a ser construtivismo. É, portanto, um discurso que não possui fronteiras rígidas, favorecendo a articulação de múltiplas influências em torno da idéia de renovação. Assim, não é proferido na escola de forma homogênea, compreendendo uma apropriação de idéias que não são necessariamente produzidas nesse campo, nem lhe são exclusivas, como o princípio de liberdade, emancipação e a emergência do sujeito que aprende.

Os professores aderem ao projeto da escola como profissionais que buscam renovar o ensino, como portadores de uma bandeira, de uma causa educacional antitradicionalista, um discurso facilmente articulável com princípios educacionais como cidadania, emancipação e inclusão social.

E: O que tem no projeto pedagógico da Escola que se assemelha à sua concepção?

Maria Lucia: A formação do cidadão, porque o conhecimento a gente busca, eu busco conhecimento até hoje, agora a postura de buscar o conhecimento tem de ser aguçada em qualquer ser humano. Você pode não estimular uma criança e vira massa, gado, e você pode estimular, eu acho que pontuando a observação do meio em que você vive, você não vive sozinho, tem que ter respeito, você tem que se posicionar dentro desse grupo como uma pessoa singular, e cada vez mais vejo a Escola estimulando isso...

Esse grupo, que não é coeso, faz esses acordos não apenas por questões ideológicas, mas para garantir sua manutenção e o destaque profissional dentro desse campo, podendo inclusive passar a cargos e posições de influência. O desenvolvimento da carreira, a realização pessoal e profissional fazem parte das associações e rejeições ao projeto da Escola. Envolve também concretização de ideais e concepções pedagógicas construídos nas diferentes trajetórias de vida. Quando perguntados sobre o motivo de trabalharem na Escola, a principal explicação da maioria dos profissionais é a semelhança ideológica, havendo inclusive relatos de professores que dizem ter “escolhido” a escola por isso.

Karen: Precisava diminuir a distância... procurei escolas que tivessem mais a ver com o que eu penso, com a minha proposta de educação, que eu realmente acredito que é possível fazer... já teve escola em que eu fui trabalhar e tive que pedir demissão no meio do caminho porque não tinha

como eu ficar num lugar em que eu não acreditava, é até falta de ética da minha parte ficar num lugar passando uma mensagem em que eu não acreditava... fui entrando na Internet, vendo a proposta pedagógica, pensando nos critérios pra eu me sentir mais confortável nos lugares.

E: Você queria trabalhar aqui?

Mônica: Queria; quando você abraça a proposta construtivista, a Escola de Alunos acaba sendo meta...

São citados também o ingresso na escola por início de carreira e estagiários que se tornam professores. São lembrados reinícios de profissionais de outras áreas que ingressam na educação, profissionais afastados por um tempo que retornam à função, pessoas vindas de outros estados do Brasil, entre outros. Narram sua chegada à Escola como um encantamento, que pode indicar o início da constituição da identidade do “sujeito apaixonado”, nas palavras de Ball (2002); desejado pela escola, assumido por alguns professores.

Renata: Trabalhei com Educação Infantil na época em que tinha prontidão para a alfabetização, passar linha em cima de letra, saber as vogais, aquelas coisas, tudo aquilo me incomodava muito, acho que já tinha uma coisa construtivista na minha cabeça. Quando eu fiz estágio, procurei uma escola; como eu estava na faculdade, queria procurar uma escola que tivesse essa linha, né, e descobri a Escola com a Faculdade... que era conhecida da Leda; encantei-me pela escola... gostei da escola, fiquei apaixonada, vim pra cá, deixei meu currículo, a Leda me chamou pra conversar, ela viu que eu tinha experiência, mas viu que era em escola tradicional, e que eu estava parada há algum tempo; perguntou se eu aceitaria fazer estágio. Fiquei um ano na Escola como estagiária e no final do ano peguei uma turma de Infantil II.

Suzane: Eu cheguei de Minas Gerais desejando morar no Rio e recebi o convite. Conheci a Leda através de uma amiga da PUC de Belo Horizonte e vim conhecer a Escola. Fui convidada para trabalhar aqui. Eu me lembro que antes de visitar a escola eu entrei no site e já tinha a escola como referência, o peso que a Escola tem no Rio; é um nome significativo e quando eu entrei no site fiquei muito encantada de perceber como as coisas aconteciam aqui (...) eu me lembro de ter tido um desejo enorme, queria muito trabalhar naquela instituição...

A experiência em escolas construtivistas é citada em alguns relatos, destacando a formação no cotidiano, em escolas anteriores, como fato favorável para entrar na Escola, elemento fundamental para o acordo com o projeto da instituição:

Clara: Desde o princípio eu tive a sorte de trabalhar, há muitos anos, cerca de vinte e cinco anos atrás, de trabalhar numa escola que naquela época era experimental, porque o construtivismo não estava bem resolvido, empregava-se como método, como isso, como aquilo, não se sabia ainda bem o que era; as escolas ainda eram experimentais, mas eu tive a oportunidade de trabalhar nessa Escola que tinha uma parceria com a escola ao lado, do Oliveira Lima, que era um brasileiro estudioso de Piaget e que muito colaborou. Então, eu nunca tive outra formação que não fosse o construtivismo na minha prática. Na teoria, claro que sim, estudando Pedagogia, procurando participar de grupos de estudo, mas a minha formação na prática sempre foi ligada à prática construtivista.

Maria Lúcia: Eu sempre trabalhei em escolas construtivistas, trabalhei no Espaço Educação, que mandava as crianças para a Escola de Alunos, então eu ficava curiosa porque o Espaço Educação é uma escola pequenininha, eu tinha aquela expectativa... Trabalhei em outra escola, fui pro México, e quando voltei me disseram que abriu uma unidade da Escola de Alunos aqui... aí 'vou lá deixar o meu currículo'. (...) Eu estava fazendo um curso na PUC, aí tinha a coordenadora (da sede) e uma amiga me falou pra deixar o currículo com a Leda.

Os conteúdos presentes, as associações ideológicas não são estáticos; modificam-se diante de novas metas que se colocam nesse contexto. No período final da pesquisa, para atingir a meta de ampliação do número de alunos, a direção tinha como estratégia desconstruir a imagem de uma escola alternativa e passar a ser reconhecida como escola exigente. Diante da discussão sobre o nível das provas e desempenho dos alunos que teriam notas muito altas, foi mencionado que os profissionais “talvez precisassem ser até um pouco tradicionais” para que a escola não fosse considerada fácil. Chegou-se a dizer, no grupo diretivo, que talvez devesse ser evitado o termo construtivista, pois poderia ser associado ao sentido de ensino espontâneo. Assim, mesmo professores que atuam na escola há mais tempo precisam constantemente ter flexibilidade para novos acordos.

As professoras recém-chegadas passam por um processo mais delicado: a concepção pedagógica, o modo como o professor ministra aulas, como conduz reuniões de pais e até como se veste, é avaliado diante do “tom” institucional, e a demanda de formação começa a ser delineada. Quando o perfil é avaliado como inadequado à instituição, acontece um processo de controle, de acompanhamento mais intenso. Esse conflito escreve narrativas de sucesso ou fracasso na instituição. As demandas a serem supridas pela professora suscitam discussões na equipe de coordenação e direção sobre o que profissional precisa buscar por si, sendo cobrado nesse sentido. A coordenadora geral e a diretora Terezinha acreditam que os professores novos, ou mesmo os antigos, devem “correr atrás”. Ball(1989) indica que

A maioria dos estilos de liderança exige um maior ou menor grau de apoio mútuo entre o líder e aqueles a que dirige e, à medida que avança o processo de ação conjunta, o ajuste mútuo, os acordos e as negociações desempenham um papel importante no desenvolvimento da relação social (p. 95).

Em várias entrevistas, quando perguntados sobre a chegada à escola, o peso do rótulo de instituição “de qualidade, diferencial” surge como sendo de grande relevância para a formação que se inicia nesse cotidiano. A percepção dos professores sobre esse momento inicial aparece associado ao sentido de “peso” e de “expectativa”, além de “dificuldade”. Citam a necessidade de adquirir “a cara da escola” e de apropriar-se da “cultura da escola” até mesmo desapropriando-se de uma experiência anterior.

Mônica: Eu cheguei à escola no ano passado, cheguei conhecendo a cultura da Escola, como é que aconteciam as coisas, com uma expectativa grande, porque a Escola tem um peso muito grande dentro de uma escola construtivista.

Bia: Ah, foi difícil... por que foi difícil? Porque eu já trazia uma bagagem de outras escolas, e a Escola tem um diferencial que é trazer a vida pra dentro da escola, e por mais que eu tentasse me adequar eu ainda tinha algumas coisas fechadas... então, quando eu cheguei aqui, tinha dezessete anos de sala de aula, com alguns pressupostos teóricos e de trabalho de que foi difícil eu me desvincular para conseguir construir uma nova história... A Madalena e a Leda me ajudaram muito, até que um dia a Leda chegou e disse: ‘agora sim, está com cara de Escola’. E foi muito bom, porque era uma Escola na

qual eu acreditava, eu sabia que existia uma escola assim, mas não sabia que estava tão perto.

Maria Lúcia: O primeiro ano em que a gente está numa escola é sempre complicado, de tomar pé da escola, de como a escola funciona, de como você funciona na escola, pra onde você vai; eu me senti, no primeiro ano, muito presa...

Uma professora que veio de outra região do Brasil, que também sentiu o impacto da chegada, narra o processo como uma dificuldade pessoal, mesmo sendo uma profissional com grande experiência, inclusive em coordenação de escola e formação acadêmica, já tendo concluído o seu mestrado:

Gisele: Pra mim, de outro lugar e outra cultura, gerou um pouco de expectativa; encontrei algumas coisas difíceis de lidar no momento que eu estava, mas que a partir de agora já estou assimilando melhor, já estou internalizando melhor a cultura; não a cultura total da escola, mas o que eu achava, que não tinha entendido, que não tinha assimilado bem.

Suzane: Meu primeiro ano foi absurdamente difícil. Eu não tive um impacto cultural porque eu conhecia o Rio, mas eu não tinha intimidade com a cultura da Escola, foi o meu entrave maior. Tive dificuldade com o grupo que apresentava uma série de questões sérias que dificultavam essa minha chegada. Acho que teve uma dificuldade da Escola de receber a interiorana, sim, porque, ao mesmo tempo que me viam com olhos dilatados, especialmente para a literatura, olhos encantados, veia literária forte, com desejo muito grande de lidar com a literatura em sala de aula, apesar disso tinha uma resistência, e acho que também a minha formação estivesse aquém do que a Escola desejava, tive uma formação, uma experiência significativa antes de chegar na Escola que tem questões muito específicas, com certeza me apropriei de muitas práticas...

Há exemplos na equipe de pessoas que viveram períodos mais críticos, mas que superaram, e são sempre mencionados. Ouvimos comentários como “Você lembra como ela chegou aqui?”. A adaptação à Escola é sempre vista pela instituição como algo positivo para a professora, uma evolução. Esse processo, ainda que possa criar rótulos, também pode ser entendido com valor positivo pelas professoras, como “desafio”, “melhora”, ser uma “nova professora”:

Renata: Eu gosto de desafio, toda vez que ela me desafiava eu corria mais atrás e tentava mudar minha prática. Pena que, por falta de tempo, ela entre pouco em sala, acho que ela deveria entrar mais e observar o trabalho do professor, porque às vezes ela fica com aquela imagem e acaba não percebendo que a pessoa pode ter mudado e melhorado.

Bia: Logo no primeiro ou segundo ano, a Leda chegou pra mim e disse ‘você tem o perfil de uma professora tradicional’, e assim ela me via, até pelas coisas que eu trazia, ‘você demonstra um desejo muito grande em ser construtivista, mas você está nesse processo, você está nesse caminho’. E aí, pensando nisso, num primeiro momento eu pensei: ‘não, peraí, eu sou construtivista...’ Ai você vê que faz sentido, sim, pela história que você carrega. Mas, ao mesmo tempo, como há um processo, você tem a chance de recomeçar, e às vezes aquilo que você está fazendo ainda tem um pouco da história antiga, mas ao mesmo tempo já consegui dar um passo à frente; então, comparado a cinco anos atrás, eu hoje sou uma nova professora...

Mas nem todos tomam essa assimilação como positiva. Ressaltam também aquilo que introduzem nessa intersecção:

Suzane: Foi através da primeira feira literária que eu disse pra Escola: ‘Olha, acho que eu falo a língua de vocês também’. Foi a primeira coisa que deu certo no meu primeiro ano. (...) É, acho que tem alguma coisa minha também... Foi através da literatura que eu consegui me revelar, que eu consegui estabelecer um vínculo forte com o grupo. Eu não fiz na Feira algo que já vinha sendo feito há muito tempo e teve uma questão autoral. Foi quando a Escola descobriu que eu poderia ficar. Eu realmente tinha a ver com a Escola.

Há estagiárias que são contratadas como professoras e, ainda que tenham estado em sala de aula juntamente com as professoras e já estejam adaptadas à Escola, podem sentir esse impacto nos seus primeiros anos:

Mariângela: Está sendo bem mais difícil do que eu imaginava, eu já estava há três anos na escola... Estava tranqüilo... e quando a gente assume sente

realmente a diferença de estar realmente à frente de tudo, de estar responsável por tudo.

Mariângela: Esse problema de relacionamento com os pais está me deixando insegura em alguns momentos e acaba balançando um pouco, agora o grupo é que tem sido muito solidário, sabe, essa parte de planejamento, de atividades, o que está sendo bem legal...

Como a Escola se exclui do lugar da formação docente, ela não se inclui nessa reflexão, os “insucessos” caem sobre a professora, que se sente “responsável por tudo”. Há apoio entre individual no processo, subjetivo e até psicológico. Problemas, conflitos e dificuldades de origem social, cultural e políticos, localizados nas relações, como preconceitos, por exemplo, raramente são discutidos, mesmo quando identificados.

Conversando com as professoras sobre o modo como superaram as dificuldades iniciais, a parceria de trabalho com professores, o papel da coordenação, sua experiência anterior – ainda que isso seja fator de conflito – a formação inicial e o início da construção de um conhecimento tácito são citados como elementos favoráveis. Portanto, a formação acontece, mas não é assumida pela escola, são as táticas dos praticantes que vão construindo (Certeau, 2005):

Maria Lúcia: Bom, eu tive uma parceira que me ajudou muito, que estava há muito tempo na Escola e sabia todo o caminhar do trabalho. Acho que ajudou um pouco essa capacidade que eu tenho de me afastar um pouco do que eu não dou conta e ir fazendo um pouco de cada vez...

Mariângela: Sim, a parte da coordenação tem me apoiado, tem visto de perto as coisas que estão acontecendo, pelo menos os problemas que foram mais difíceis.

Suzane: Eu só permaneci porque tinha essa experiência (referindo-se ao tempo de carreira), mas foi difícil, entrei em conflito com a minha competência.

Mariângela: Estou bem diferente do que eu comecei, a gente já vai mudando a postura de receber as crianças, de conversar com os pais, a forma de você se abrir, de você não se expor tanto, num processo assim, de amadurecimento, você vai se resguardando mais, vai pegando uma certa malícia, assim, das coisas...

E: Você conhecia o trabalho construtivista?

Gisele: Teoricamente, mas a minha linha de trabalho lá era sócio-histórica. Mas a minha formação, da Pedagogia, eu tive uma professora de didática que me ajudou bastante a trabalhar com problematização em sala, trabalhar com projetos, então isso não foi tão difícil, eu também já tinha coordenado uma escola, pra mim o que eu senti mais foi a questão da formação do grupo.

Numa entrevista com o sócio-administrador da escola, falávamos sobre uma discussão interna sobre avaliação que partiu de uma análise feita por ele dos resultados dos alunos nas avaliações. Ele tabulou as notas e demonstrou que as médias eram altas, o que poderia indicar pouca exigência e veicular a imagem de uma escola fácil. Assim, falando dos alunos, o que também dá indicativos desse mecanismo no ensino diretamente, entrou na discussão sobre “o segredo” da produtividade, referindo-se inicialmente ao aluno, passando para o professor em seguida:

Júlio: O segredo é que não existe na escola, em momento algum, aquela condição de estagnação, não existe zona de conforto, independente do resultado. Então a tendência é de que os resultados sempre tenham uma trajetória positiva... tá sempre buscando... tá sempre pensando... tá sempre olhando... tá sempre... (fala num ritmo bem rápido) Porque... tá sempre querendo mais, tá sempre achando que pode mais, então corre atrás... É o que é... Se o aluno pode mais, vamos fazer ele fazer mais... Aí entra a questão da capacitação do professor e da exigência... A preocupação é que o aluno aprenda mais, saiba mais, entenda mais, corresponda mais, o resultado é positivo e não tem zona de conforto, todo ano é aquilo, agora é isso, agora é aquilo... tem reunião...

O diretor-administrador vincula essa produção ao ritmo de trabalho da escola, citando principalmente as reuniões internas:

É uma escola em que a gente gasta uma montanha de dinheiro em reunião de professores porque precisa dessa discussão, precisa dessa atualização, precisa dessa efervescência pedagógica constante.

O professor sente o efeito desse mecanismo performático na percepção do tempo. Está sempre realizando alguma solicitação da Escola, com poucas possibilidades

de estabelecer suas prioridades. Conversando com uma das professoras que passava por um início de adaptação na Escola, ela comentou:

E: A prática te exige algo que ainda não está pronto e as coisas já estão acontecendo... Como é lidar com esse tempo, o tempo da escola, o tempo das famílias, o seu tempo...

Mariângela: Bem difícil de lidar... Eu penso na escola o tempo inteiro por causa disso. Pra eu fazer o planejamento, por exemplo, se a professora que já tem prática demora um tempo, eu demoro um tempo maior, eu penso muito antes de fazer as coisas, cada detalhe, porque eu quero que as coisas fiquem certinhas, eu fico estudando cada coisa... A questão do tempo da escola é bem corrido, é mural pra trocar toda semana, é mural do corredor pra ver, é reunião de pais, é reunião semanal aqui, lê uma coisa pro curso da Maria Luiza, vai pro curso da Escola da Vila, quer dizer, é muita coisa, assim de trabalho que você leva pra casa...

Excluído: Paula

E: Se você pudesse priorizar agora...

Mariângela: Eu teria mais reuniões com a Leda...

Excluído: Claudia

A “efervescência pedagógica” citada pelo administrador Júlio está presente também nas relações de competição na escola:

A Escola tem uma cobrança forte em cima da gente, de mostrar trabalho tal, então a gente tem que ter uma postura, enquanto grupo, de trocar muito, juntar as crianças pra fazer as atividades juntas, e mostrar as coisas juntas, e não era isso que estava acontecendo, porque tem adaptação, tem mil coisas que a gente não estava se encontrando ainda, então cada um estava com o seu tentando dar conta da demanda do seu grupo, e as coisas começaram a aparecer salpicadas e, no caso, uma professora estava com um grupo mais tranqüilo, mais maduro, pelo que ela falava, então ela foi indo, foi dando conta e as coisas começaram a aparecer, aí bota mural ali, traz coisa aqui, mostra na reunião sem o grupo ficar sabendo...

Na entrevista com um grupo de professoras, todas falaram sobre mudanças ocorridas na escola recentemente, com aumento do nível de exigência, algo que foi consenso e que extrapola a função do professor: preparo de reuniões, domínio de recursos tecnológicos; segundo elas, há até aqueles que perdem o sono. A autonomia, a

autogestão é, portanto, também uma forma de controle, pois o resultado do trabalho é avaliado, como os eventos, as reuniões de pais, os murais espalhados pela Escola:

Regina: Eu acho que com toda professora, quando começa um projeto, dá um frio na barriga. Na verdade, o projeto pode dar muito certo como pode não dar certo, não é? (...) Isso dá insegurança, porque é um projeto grande, não é só a minha turma, é a minha e as outras turmas, o projeto têm que dar certo, senão, o que é que eu vou fazer? O que eu vou apresentar? Existe uma competitividade, se o de todo mundo está dando certo por que o meu não vai dar?

Assim, a Escola tem uma quantidade muito grande de produções, decorrentes de um calendário escolar denso, com cerca de quatro eventos anuais, com conteúdos que se modificam a todo ano, que precisam ser articulados com atribuições mais estáveis, como atendimento às famílias e planejamentos bimestrais, intercalando período de avaliações e de reuniões de pais. Percebe-se a ausência de registros dessas produções e, conseqüentemente, de seus autores. Quando conversei com a direção sobre isso, foi dito que se trata da função de pessoas específicas, novamente tratando as questões com uma leitura individualizada. A instituição não possui valores como permanência, estabilidade, reflexão sobre um processo realizado, mas sim a desestabilização e a não-estagnação. Portanto, ainda que haja esse desejo individualmente, ele não se concretiza institucionalmente.

Retomando a entrevista com o administrador, surgiu uma contradição, apontada inicialmente, em como a “Escola de Alunos” pode desenvolver o trabalho desejado:

A gente está mapeando agora um passo novo, muito importante, com base numa coisa óbvia: o sucesso pedagógico da proposta pedagógica; ele só existe se o professor atuar bem. Não adianta nada a gente ter uma proposta maravilhosa e o professor não atuar bem.

Segue contando sobre o projeto de recursos humanos na Escola para garantir essa atuação. Perguntei se seria uma forma de formação de professor e ele respondeu negativamente. Realmente, não se trata da formação docente, mas de algo que a substitui nas intenções da Escola e que revela o poder do professor, localizado na realização do trabalho:

A gente está caminhando para dar o máximo de apoio, não pedagógico, mas empresarial a esse professor... Somos uma empresa de serviço e a performance das pessoas implica diretamente um produto final... Lógico que a proposta pedagógica é importante, mas quem comanda é o profissional. Então manter esse grupo motivado, atestado, de acordo com as propostas, com a estratégia, com o objetivo, é fundamental para que ele consiga implantar isso da melhor maneira possível. Temos de cuidar dos nossos recursos humanos para uma melhor atuação desse recurso junto aos alunos... Existe por aí esse HTTP, não é nada disso... trata-se de política de contratação... de desenvolvimento... de avaliação... vem aí uma montanha de ações.

Foi então realizada uma pesquisa com os professores, a partir dessa implantação de recursos humanos na escola, para saber, segundo o administrador, o que motiva o professor, para além do salário, pois “o negócio escola tem uma receita fixa”. Analisei a pesquisa, porém não cheguei a avaliar seu resultado no término do trabalho. É elaborado através de afirmativas, com um valor positivo em si. O professor, ainda que discorde, pode pressupor o sentido de tais afirmativas como elementos motivadores e importantes em seu trabalho, como por exemplo: “Tenho autonomia para desenvolver as atividades sob minha responsabilidade”. Outras afirmativas aparecem associadas aos princípios pedagógicos hegemônicos, como a importância de um projeto pedagógico, o que dificilmente teria resposta negativa: “Considero que tenho total conhecimento da proposta pedagógica da Escola”.

Várias instâncias de formação são consideradas na escola, como as reuniões e o contato entre professores, mas a diretora considera isso insuficiente, sem planejamento, e aponta para a necessidade de outro tipo de processo de seleção:

E: Vamos falar sobre a formação do professor, principalmente do professor que chega à Escola; ainda que tenha uma formação inicial, ele vai chegar numa escola que tem o seu projeto...

Penina: Olha, nem tudo que a gente pensa e o que a gente quer a gente faz... Então, por exemplo, é uma área frágil, que a gente já fez melhor. Então eu vou te falar o que deveria ser feito e o que está acontecendo. Antes, o professor ficava um mês no estágio obrigatório, depois ele tinha que dar algumas aulas, entrevista e redação (...). Ele teria de ler tantos livros que são

fundamentais para entender a teoria da Escola, teria que ter contato com duas ou três pessoas numa entrevista... Ele entrando, (...) o que acontece hoje é o que o Pacheco falou, ele fica novo um dia só, porque existe uma solidariedade na escola do Pacheco em que o antigo passa toda a filosofia para aquele que está chegando e aquele que está chegando vai o tempo todo procurar ajuda com os outros professores, então isso é o que tem acontecido. Então quando ele entra numa reunião de coordenação, que é feita há muito tempo, ele está até sendo orientado de certa forma. Quando ele tem acompanhamento direto individual, ele está sendo formado. Quando tem uma estagiária antiga e entra um professor novo, também ele vai aprendendo. Eu acho um ponto falho. Eu não posso garantir que um bom professor fique aqui só por esse caminho. Acho que podia ser uma coisa mais planejada pelo RH, formalizar isso. Chegam a dizer assim: “fulano não é a cara da Escola: isso não é uma avaliação.

Curiosamente, o aspecto estritamente pedagógico parece assumir um lugar mais idealista e sonhador, que necessita da gestão e do mercado para obter sucesso. Na narrativa inicial, a Escola é apontada com um bom projeto pedagógico, mas incapaz de gerir-se. As escolas, palavra feminina, não seriam profissionais, capazes de realizar projetos sólidos, sem a figura do administrador, palavra masculina que carrega em si a idéia do colonizador, homem, branco, de olhos claros mas que, de forma ambivalente, utiliza-se do projeto pedagógico como chave de seu sucesso? Esse discurso social parece repetir-se em algumas falas, como a da coordenadora Leda:

Talvez a escola da Leda não fosse uma escola de sucesso como a Escola, em termos de número de alunos, de aceitação na sociedade, de números no vestibular... Então eu também mudei muito... a Leda que chegou aqui há dez anos não sei se é a Leda de hoje. Eu tenho uma bagagem maior de maturidade profissional, mas ainda sou idealista. Quando você pergunta como seria a escola da Leda eu penso: Ih, essa escola não ia dar certo não. (risos)

Em que lugar está posicionado o sentido hegemônico de sucesso? Poderíamos pensar na força performativa como um mecanismo que também perpassa questões de raça e de gênero?

O currículo é produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, fruto de acordos, conflitos, concessões e alianças. É preciso salientar que esses conflitos e acordos situam não apenas questões sócio-econômicas, de classe, mas dinâmicas de raça e gênero (Lopes, 1999).

A formação se dá, dessa forma, em complexos acordos identitários, firmados a partir de critérios específicos, que delineiam o perfil profissional, com conteúdos de excelência mais ou menos estáveis. Entretanto, esse perfil nunca é atingido e as práticas são plurais. Ele funciona como um impulsionador da ação pedagógica, um traço da performatividade, que é imprimir mudanças nos sujeitos a partir da avaliação. Nesse caso, as mudanças ocorrem tendo em vista o modelo instituído como referencial avaliativo.

4. Lugares de enunciação: autoria e poder

E uma assinatura de comandante é tão bela e moderna!

Fernando Pessoa

Colocamos 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).

Utilizei como referencial de análise o estudo da micropolítica da escola realizado por Ball (1989). Essa análise de Ball foi realizada com a intenção de examinar diretamente a experiência dos professores quando intervêm no cotidiano das escolas. Resume-se numa leitura alternativa da administração escolar, contrapondo uma visão administrativa científica presente em estudos na Grã-Bretanha, numa concepção ordenada do social, supondo acordos e ajustes mútuos. Segundo o autor, 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?

Penso que, no trabalho docente desenvolvido diante da centralidade da cultura (Hall, 1997) nos processos sociais, deter o saber é mais que nunca deter o poder. A separação entre quem se posiciona no lugar e quem produz cultura demarca o lugar simbólico de grupos e sujeitos, destituindo outros desse lugar. Defendo, de forma paralela com a discussão de Lopes (1999), que aproxima trabalho, cultura e sociedade de classes, que o professor possui autoria nos processos, principalmente nos atos performativos de fala (Bhabha, 2003), mas essa autoria está sujeita a um mecanismo que institucionaliza a publicação em meios internos e externos.

Interrogamos assim, os processos de autoria, autoridade e autorização nesse fazer curricular cotidiano que constitui a identidade docente, considerando conflitos e contradições entre os sujeitos no interior da escola. E para nos acompanhar nessa caminhada, temos como referencial o estudo sobre a micropolítica da escola diante dos variados posicionamentos dos sujeitos sobre o que podem ou devem fazer na escola, diante dos conceitos de poder, diversidade de metas, disputa ideológica, interesse, atividade política e controle.

Entender o processo de produção curricular como zona de conflito e luta por hegemonia e por controle do processo educativo, impulsionado por elementos diversos, envolve entender os diferentes sujeitos como ativos nessa disputa. A hegemonia, não é estável, necessitando de um processo de legitimação para se consolidar e se manter, o que envolve dinamismo.

Na escola, diante do processo de profissionalização que produz a Escola como marca, acontece o apagamento discursivo dos professores, tornando-os anônimos, ainda que não sejam. Isso ocorre a partir de uma apropriação e da assinatura institucional de sua produção. Essa autoria, na relação curricular, está numa zona de disputa, em que sentidos se negociam e se hibridizam, numa relação ambivalente entre autonomia e controle.

4.1 – Atividade política ambivalente: entre o controle e a autonomia

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).

Os sujeitos e grupos desenvolvem performances, atuam em papéis diversos nas problemáticas localizadas, através de associações, rejeições, falas, silenciamentos, na tentativa de estabelecer controle. Na perspectiva teórica proposta, o controle não é concebido como hierárquico ou democrático em si, sendo relativo ao enfrentamento de idéias ocasionando concessões, negociações e disputas.

Os teóricos de sistemas, quase por definição, tendem a evitar o conceito de poder e usar o de autoridade. Ao fazê-lo, respaldam a legitimidade e o

consenso, e, novamente, consideram patológico o conflito. [...] O conceito de poder que usamos aqui é um tanto particular. Não envolve uma referência a uma posição ou capacidade como tal, mas o desempenho, a realização e a luta. Consideramos o poder como um resultado (p. 40).

Contra-pondo um modelo hierárquico em que o poder centra-se nas mãos daqueles que possuem cargos superiores e as ações dos subordinados se configuram como resistências, entendo que todos os grupos fazem tentativas para ter controle na efetivação de suas metas.

Elaborei um roteiro de entrevistas a partir dos conflitos que observava na escola para dialogar com os professores sobre controle e autonomia em seu trabalho e deparei-me com uma dificuldade: a resistência à objetivação (Bourdieu, 1997). Diante das questões que poderiam suscitar uma conversa a respeito de possíveis conflitos diante do tema colocado, a participação dos professores era dada sempre como presente e tranqüila. Essa participação é apresentada sempre como algo restrito à sala de aula e nas reuniões como possibilidade de errar e acertar, o que nos faz pensar na existência de um olhar avaliador que autoriza a participação:

Renata: Eu acho que a escola dá muito espaço pra autoria, não é uma escola em que as pessoas estão sempre dentro de sala observando o que você faz, apesar de eu achar legal estar na sala pra trocar, né, pra vocês darem um feedback pra gente, mas é um espaço muito nosso, e a gente tem muita autoria, sim, em relação aos projetos, em relação aos livros que são feitos, tem muito espaço pra autoria, é uma das coisas que me encantam muito na Escola. (...)

Acho que na Escola, cada vez mais, a gente que está em processo de formação, assim como vocês, cada vez mais a escola dá espaço pro erro, pro acerto, pra troca, ninguém precisa ficar acuada, ninguém precisa ficar só escutando.

Sobre a participação do grupo nas reuniões, Maria Lúcia coloca:

Eu acho boa, o grupo fala, o grupo debate, troca, tem uma postura crítica boa. Eu acho que aceitar o que tá bom, tá bom, mas vamos ver também o que

tem que mudar, pra gente trazer pra resolver, não é criticar por criticar, não é criticar pra derrubar.

Mais adiante acrescenta, indicando sentidos conflitivos como o de acatar decisões e o enfrentamento de idéias:

E: Você tem autonomia no seu trabalho?

Autonomia... é difícil, eu não me achava muito autônoma porque era nova, este ano eu estou com uma pessoa que é nova também, está mudando muito, eu não tenho grandes problemas no meu trabalho, não me sinto tolhida, exigida, tem algumas coisas que vocês falam que não... Tem também o enfrentamento, algumas coisas acho que não, que queria de outra forma, mas eu acato pra ver se vai dar certo ou não.

Nem todos os professores entendem esses espaços de reunião, por exemplo, como tranquilos, observam-se sendo avaliados e comentam que passaram a se calar. Assim, o conflito está presente, ainda que num tom cordial. Transitando diariamente nos vários espaços e momentos da escola, na sala de coordenação e de professores, nas reuniões de direção, observando a interação entre os grupos, é possível observar situações conflitivas muito variáveis, o que desafia qualquer tentativa de apreensão, lembrando as palavras de Oliveira e Alves (2002) sobre a rebeldia do cotidiano. Observei várias situações de conflito decorrentes da solicitação, por parte de professores, de vez e voz no processo decisório, sobre a forma como seu trabalho é acompanhado, a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo. Ainda que a Escola busque esse controle, ele não é totalmente eficaz, nem centrado em seus postos de direção.

Recorri então às professoras, solicitando entrevistas não gravadas fora da escola, e foi um caminho, pelo menos inicial. Nessas entrevistas, expunham mais abertamente seus problemas, o que me permitiu reformular o roteiro de entrevista e aplicá-lo em pequenos grupos ou duplas em que havia maior possibilidade de posicionamento frente às possibilidades indicadas. Durante as entrevistas com os professores, surgiram falas buscando vez e voz nos processos, maior participação nas decisões que afetam diretamente seu trabalho. Não há tempo para fazer escolhas, para participar, para partilhar, discutir.

Há professores que reclamam por espaços para expor seu conhecimento, suas práticas, para ocasionar troca no grupo, e relatam o problema da falta de tempo observada em outras falas. Entendo essa busca por troca e participação como atividade política e busca por poder, pela efetivação de suas idéias.

Clara: Acho que quando deixo de escutar o professor da minha escola ou do outro segmento e o procuro do lado de fora, eu acho que a instituição deixa de crescer. Eu tenho descoberto dentro do meu ambiente de trabalho que as pessoas não têm tempo (ênfatisa), não têm voz e não têm vez.

Essa entrada em sala, em outro momento da entrevista, aparece colocada de outro modo, em que o desejo por liberdade é também desejo por controle sobre o seu trabalho, disputando esse território com o Outro. O excesso de trabalho seria excesso de prescrições, e portanto, de controle centralizado, juntamente com a necessidade de exercer poder, de obter resultados?

Regina: Eu sou otimista... muito trabalho, muita cobrança, elas estão entrando muito em sala de aula, querem interferir muito no que você está fazendo, eu acho que a pouca liberdade que o professor tem quando fecha a porta da sala dele pra fazer do jeito que ele sabe... fica complicado. Se a Escola só apoiasse e deixasse a gente fazer do jeito que a gente sabe, a coisa ia funcionar bem.

Professoras comentaram também que gostariam de participar mais das discussões sobre o projeto pedagógico da escola, as grandes metas – “ninguém melhor do que a gente que está aqui pra saber como é”; e observando a condução do trabalho, vemos que essas discussões ocorrem entre coordenadores e diretores.

Numa outra entrevista com duas professoras, quando perguntei sobre a relação com a orientação, coordenação e direção, surgiu uma fala de uma delas, ouvida em outras situações, que sugere uma espécie de prescrição invertida nas relações entre coordenadores e professores. Seria o desejo por coordenar? Essa professora foi orientadora num outro colégio próximo.

Mônica: Eu sempre fui uma pessoa que conseguia lidar bem com isso. Isso não me incomoda de maneira alguma, que questionem, que falem, que

orientem, que dêem sugestões, sempre fui muito aberta e se estiver num caminho e de repente me mostrarem outro eu faço pelo outro sem isso me agredir, porque é o meu trabalho com o da orientação da coordenação que faz a Escola.

Esse “acordo”, polido, parece uma forma de associação e negociação. Então perguntei de outro modo, considerando algumas situações conflitivas:

E: E naquelas horas em que chegam com uma coisinha a mais pra fazer?

Mônica: Eu faço sempre uma piada entendeu... tem que fazer... Eu acho que isso que ganhei com o tempo, com o tempo a gente vai aprendendo que algumas coisas... é pra fazer? Tá... vamos fazer da melhor maneira possível e você tem dois caminhos, ou você faz mal-humorada ou faz bem humorada... tem coisas que são institucionais, não tem jeito.

Suzane: (...) É nesse momento que ficam estremecidas as relações (risos).

E: E quando acontece algum erro no processo por parte da coordenação/ orientação, como são recebidos pelos professores?

Suzane: É angustiante, às vezes não há consenso...

Mônica: Dependendo da proposta, isso deixa a gente perdida, tem muito cacique pra pouco índio. Você fica sem saber o rumo, posso até concordar. Antes, acho que vocês deveriam discutir e depois colocar a proposta (...) Tem coisas que a gente pode discutir, deve discutir, e outras que são da escola, a escola quer que isso aconteça, não adianta ficar abrindo e discutindo.

E: E a reunião sobre o documento de avaliação?

Suzane: Foi maravilhosa... As pessoas que precisavam ser ouvidas foram ouvidas.

Mônica: Não chegou pronto.

Suzane: O que angustia, por exemplo, o mesmo documento em outros momentos, não havia consenso, quando abria pra discutir não tínhamos voz ativa na discussão e não conseguíamos fechar e saíamos com as mesmas dúvidas e continuávamos fazendo cada um à sua maneira.

Podemos observar a posição da Escola sobre o professor e a execução do trabalho, sem espaços específicos de formação docente; conversando com uma das diretoras da escola, Penina, sobre o posicionamento de Maria Luisa diante da formação docente na Escola:

É igual ao da Maria Luíza, até porque a primeira pessoa a trazer isso fui eu há dez anos, quando eu descobri que as escolas em geral e a própria Escola valorizava muito o professor e não levava em consideração a aprendizagem do aluno, isso é uma consequência. Então a Escola até hoje é muito voltada para o professor. A gente tem tido um entendimento melhor do professor, que não é desvalorizar o professor, mas o que é importante para você ter uma escola é que o aluno aprenda e se desenvolva. Então, se o professor é recheado de cursos, de orientações e de reuniões... Eu não acho que esse seja o caminho. Aí, eu sou mais radical que a Maria Luíza, eu acho que, se o orientador e o coordenador ficarem dentro de sala, uma vez que seja, por semana, o professor vai aprender muito mais, porque ele vai ver como é que se dá isso na prática, lidando com a criança e com a aprendizagem da criança, como ele está fazendo a intervenção pedagógica para aquela criança em desenvolvimento, puxando a criança pra cima no que a Maria Luíza chama, e Piaget também, de desafio. A escola tem como cultura fazer reuniões; eu sou contra, eu acho muito mais eficaz se pelo menos 60% das horas do coordenador e do orientador forem dentro de sala e menos reuniões. Por exemplo, o professor vai entrar com uma frente de trabalho em Matemática, um conceito ou uma competência, ele conhece isso mais que o professor, ele pode chegar e dar aquele trabalho, do conteúdo, da competência, com muito mais segurança e ele vai dando pro professor aquilo. Se você entrar numa sala, naturalmente, e notar que a sala está desorganizada, e depois de alguns minutos que está organizada e dar um feedback, que bom, olha como é desorganizada e organizada, é muito mais importante do que reunião, em que eu não acredito. O que eu gostaria que a Escola fizesse, que tivesse um estudo de caso em cada reunião: 'eu estou tendo dificuldade, o que é ética' etc.

Através dessa fala, observa-se que a intervenção direta no momento da execução e da ação docentes é uma concepção presente na Escola, considerando a presença da coordenação e da orientação em sala de aula, em contato direto com o professor e o aluno. Ainda assim, as reuniões acontecem e esse acompanhamento direto em sala de aula não ocorre com a frequência desejada pela diretora. Essa fala ilustra o modo como a formação docente no cotidiano é pensada na Escola, muito próxima de um modelo de

treinamento na ação, o que não quer dizer que só acontece dessa maneira mais pragmática, visto que há espaços de reflexão na/para a ação.

Regina: Eu acho que eles não sabem o que eu faço, não, eles vêem o fruto do trabalho, se meus pais estão satisfeitos, se a minha reunião foi boa... Aí é que eles vão procurar saber o que está acontecendo. Há uma falha enorme, eles não entram em sala de aula pra saber o que está acontecendo, eu acho que isso daí é fundamental, precisa... Nossa, quando a gente tinha problema o que eu mais pedia era 'Gente, entre na minha sala pra ver, você tem que ver, porque as vezes eu estou no meio do bolo e não estou nem vendo, alguém de fora tem que ver', ninguém nunca foi. Todo professor quer. Não que a gente queira ser vigiada, é diferente, ficar ali anotando pra depois ficar te avaliando, diariamente, semanalmente; isso é chato até pro professor que tem experiência, é terrível, mas se eu te chamo é porque estou precisando.

As coordenadoras exercem um papel central nas reuniões de equipe e nem sempre estão de acordo em seus posicionamentos. As falas das professoras muitas vezes ganham destaque, mas passam sempre pela avaliação da coordenação, que reorienta o conteúdo conforme o direcionamento esperado e recebem bem contribuições que estejam dentro de um campo aceitável institucionalmente. Nessas horas surge uma fala muito recorrente:

Temos a preocupação de não fazer a escola deste professor ou daquele, mas esta Escola, que já existe há mais de trinta anos.

O controle da fala aparece como estratégia política, como nas entrevistas através de expressões: 'você não vai colocar isso aí, né?' e nas entrevistas que só começaram quando desliguei o gravador: 'deixa eu falar baixo que as paredes podem ter ouvidos'. Questões trabalhistas como salários e planos de carreira são evitadas na Escola. Professoras que trabalharam na sede da Escola que posteriormente foram trabalhar na nova unidade e apresentaram posicionamento mais crítico foram orientadas a ter uma nova postura nessa unidade, também como controle de fala. Ambos os controles não totalmente eficazes.

Clara: Eu estava estabelecendo uma função de professora e de assistente de coordenação ao mesmo tempo. Na verdade eu acho que tem momentos em que você tem que olhar pras necessidades da instituição e outros pro professorado como um todo. Acho que naquela época a gente ainda tinha pouca abertura pra falar dessas necessidades, as necessidades não estavam claras, não se tinha muito espaço pra colocar isso, nem as necessidades de um lado nem de outro, e quando elas não coincidiam eu tinha uma tendência enorme de estar de acordo com dos professores. (...) Mas, como era uma experiência muito nova, eu me sentia meio que me traindo ou traindo alguém, então eu ficava pra lá ou pra cá. Então quando eu ficava pra cá claramente a coordenação não podia contratar uma assistente que discordasse o tempo todo, diante de todo mundo... Não dá pra ser assistente de uma coordenação da qual você não concorda.

A regulação realizada pela coordenação não é totalmente efetiva, pois o grupo de professores também influencia a condução do trabalho na escola, como comenta Ball (1989):

Aqui meu argumento não é simplesmente que, como educadores profissionais em exercício, os professores reservam em última instância um controle de suas próprias atividades na intimidade de sua aula. Me refiro ao controle em seu sentido mais geral, com relação à organização como um todo (p. 26).

Mais adiante, conclui:

Os limites do controle se modificam continuamente e seu traçado é diferente nas escolas. [...] Os modelos variáveis de controle não são o produto de um sistema organizativo abstrato, mas surgem dos enfrentamentos de indivíduos e grupos da organização (p. 26).

Na definição dos papéis atribuídos a cada um dos diretores e orientadores, podemos identificar uma espécie de “autoridade admitida”, como aponta Ball (1989). Mas essa autoridade não é ilimitada, absoluta, havendo necessidade de obter adesão do grupo para manter sua liderança.

Seja qual for o alcance ou os limites do poder dos diretores, sua tarefa organizativa pode expressar-se (em termos) de um enigma micropolítico. O diretor deve (lograr) e manter o controle (o problema do domínio), quando incentiva e assegura a ordem social e a adesão (o problema da integração) (p. 93).

O grupo de assistentes de coordenação e professores que estão sob essa liderança conhece as regras que regulam o trabalho na Escola. Fazem questionamentos, mas que também são limitados. É nessa ambivalência entre adesão e controle, entre acordos e negociações entre os sujeitos, que uma força performativa é produzida no cotidiano escolar, determinando direcionamentos para a prática educativa, definindo desempenhos esperados. Assim, não podemos afirmar que os professores estão simplesmente sujeitos a tais forças, mas que participam das cenas em que tais direcionamentos acontecem.

A coordenação observou uma falta de organização dos alunos no recreio e trouxe a questão para o grupo, sendo este um problema recorrente. Os professores atribuíam esse problema a uma mudança de horário feita por uma das coordenadoras e propuseram uma mudança. O grupo conseguiu primazia nesse momento, diante da autorização da coordenadora geral para realizar a alteração de horários. Mas ela mantém a condução do processo, numa relação paradoxal entre controle e autonomia:

Vocês podem organizar o quintal como quiserem, desde que esteja funcionando bem.

O poder de decisão é aceitável dentro de limites autorizados, mas o saber, a decisão e o poder centram-se também nas mãos daqueles que gerem o resultado na Escola de Alunos: os professores, para além de ações autorizadas.

As tentativas de voz nas situações de discussão, com momentos mais ou menos centralizados, apresentam-se como forma de calar o Outro. As “falas silenciadas” aparecem como estratégia do indivíduo em relação a si ou em relação ao Outro, de dominar o curso dos sentidos nas relações. Nessa disputa cultural e política, o currículo vai sendo produzido e a formação docente acontece, de forma irregular e instável, na disputa por conteúdos ideológicos e outros.

4.2 - Autoria/autoridade/autorização

Vimos que os professores fazem a escola cotidianamente, participam da elaboração curricular e produzem conhecimento em práticas de enunciação. Os sentidos produzidos por eles circulam na direção da Escola, como também outros sentidos e referências de outros contextos estão presentes nas produções da Escola, numa circularidade. Outras vivências, outros contextos de formação próximos ou distantes, outras referências, formam esse profissional que atua na escola.

Clara: Muitas pessoas têm muita coisa pra contar, a gente se surpreende de ver... Trabalho com esse educador há quatro anos e ele já passou por mestrado, por doutorado, trabalhou em favela, com crianças carentes, foi voluntário num trabalho social maravilhoso, aí a gente sai daqui, vai procurar isso em outras instituições e não valoriza o que a gente tem dentro de casa...

Acontece uma apropriação pela Escola e seus representantes oficiais, num posicionamento simbólico, no lugar de assinatura do currículo. Assinar aparece como a representação de uma propriedade por esse saber produzido. Ainda que o poder esteja presente nas interações entre os sujeitos na escola e que o grupo de professores não seja visto como homogêneo e destituído de poder, essa relação mostra-se assimétrica. Ocorre um apagamento discursivo dos sujeitos. Isso é reforçado pelas expressões ‘esta não é uma escola de professores’ e ‘não se deseja fazer a escola deste ou daquele professor, mas sim, a escola que já existe há trinta anos’. O professor da Escola e a Escola só existem numa paradoxal realidade imaginária, que provoca campos cegos para tantas práticas e saberes possíveis, tantas faces que estão ali, fazendo a Escola.

Ainda que o processo de elaboração curricular cotidiana aconteça dessa forma, ela não tem visibilidade. Logo no início das observações na escola, observei a ausência do nome dos professores nos trabalhos desenvolvidos. Analisando as entrevistas, os projetos desenvolvidos no espaço escolar e os espaços de publicação internos e externos, isso foi confirmado inclusive no *site* da escola, um contexto de produção de texto na Escola.

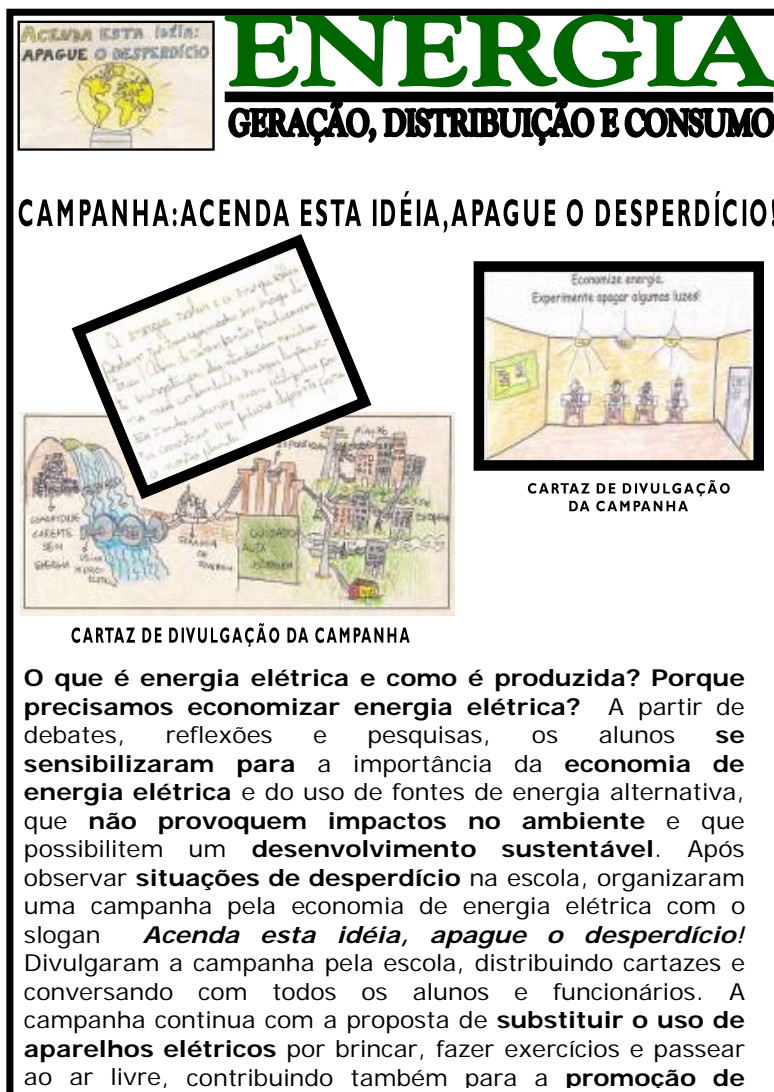
A produção no cotidiano da Escola é muito densa e variada, o que podemos verificar nos eventos pedagógicos e exposições de trabalhos. Ali encontramos marcas de

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.

Uma questão muito discutida internamente é a ausência de registros dos trabalhos e projetos anteriores, uma história que vai sendo esquecida, só existindo a Escola de sucesso, de trinta anos, que funciona num ritmo frenético. Professores que por lá passaram deixaram trabalhos, atividades elaboradas no arquivo da Escola, memória viva entre colegas, mas isso não é um valor institucional.

Houve num *shopping* local¹⁸ uma exposição de nove pôsteres que representavam os resultados da meta institucional do trabalho com cidadania e meio ambiente daquele ano. A princípio, um artefato meramente pedagógico, mas que simboliza importantes questões políticas, inclusive ausência do nome da equipe, como ilustra a imagem da página a seguir.

¹⁸ Novamente um espaço mais característico do mercado, uma forma de lazer questionada pela instituição, encena a cultura escolar.



ENERGIA
GERAÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E CONSUMO

CAMPANHA: ACENDA ESTA IDÉIA, APAGUE O DESPERDÍCIO!

CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA CAMPANHA

CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA CAMPANHA

O que é energia elétrica e como é produzida? Porque precisamos economizar energia elétrica? A partir de debates, reflexões e pesquisas, os alunos se sensibilizaram para a importância da economia de energia elétrica e do uso de fontes de energia alternativa, que não provoquem impactos no ambiente e que possibilitem um desenvolvimento sustentável. Após observar situações de desperdício na escola, organizaram uma campanha pela economia de energia elétrica com o slogan *Acenda esta idéia, apague o desperdício!* Divulgaram a campanha pela escola, distribuindo cartazes e conversando com todos os alunos e funcionários. A campanha continua com a proposta de substituir o uso de aparelhos elétricos por brincar, fazer exercícios e passear ao ar livre, contribuindo também para a promoção de

É importante observar no texto o foco nos resultados alcançados. Como participei diretamente da elaboração desse trabalho, conversei com a vice-diretora da Escola, Vera, sobre a questão, sugerindo a colocação dos nomes da equipe pedagógica. Ela afirmou claramente que não, pois não era o trabalho de um ou de outro professor, mas da Escola, acrescentando que “nem mesmo o nome da diretora Maria Luiza foi colocado no texto dela”, em outro pôster.

Outro dado importante foi a abertura do Centro de Estudos da Escola, destacado na matéria do *Jornal da Escola*:

Um espaço para que os educadores da Escola discutam as experiências e práticas que viveram e realizaram nas salas de aula. O Centro de Estudos é o local onde a troca de conhecimentos será feita não só entre eles, mas também com a participação aberta para outros educadores, pais e representantes de instituições comprometidas com uma educação de qualidade. (...) Todos os professores da Escola foram convidados a apresentar projetos para estes encontros. (...) Os critérios para aprovação de projetos são claros e os principais deles são tratar de assunto coerente com a filosofia educacional da “Escola de Alunos”. (...)

Após a primeira seleção de nove trabalhos que seriam apresentados, seis foram ministrados por coordenadores e orientadores, sendo apenas três por professores. Destes, uma foi coordenadora. Esse dado mostra o efeito dos critérios de seleção ou efeito desse lugar simbólico de sujeitos autorizados a falar?

Porém, conversando com o sócio-administrador da escola, percebemos a criação de um território de autoria autorizada, ainda que limitando sentidos e associando-os aos interesses da Escola.

E: E o Centro de Estudos?

Júlio: O Centro de Estudos tem dois objetivos, o primeiro é voltar a escola e tornar a escola cada vez mais reconhecida pelo pedagógico. (...) E tudo vai dentro dessa linha, ou seja, tornar a escola de excelência pedagógica, ou seja, de práticas novas, coerentes com o que essa efervescência pedagógica produz. A segunda é dar força, dar visibilidade, no sentido de apoio ao professor, de mostrar seu trabalho, de ser uma pessoa de destaque no mercado, tendo um espaço para apresentar isso e ganhar dinheiro, é uma forma de salário indireto.

Já encerrada a etapa de coleta de dados em campo, presenciei uma conversa sobre a apresentação de trabalhos no grupo Escolas Rio. Muitos professores resistiam a se inscrever. Resistência e falta de vontade ou atividade política, considerando o conflito de interesses entre professores e a instituição?

Em outras falas é mais evidente a necessidade da autorização, de aprovação para a autoria, do sentido de permissão na elaboração do trabalho pedagógico, inserindo questões como conflito e disputa, fazendo abandonar, como sugere Ball (1989) a

micropolítica da Escola. A autoria, na idéia de atividade política, de negociação de sentidos e de diferentes expressões culturais, é expressada pela bela metáfora da professora Suzane, poetisa, falando da “aprovação de seu texto na Escola”:

Será que tudo o que eu fiz até hoje foi um equívoco? Aí depois eu elaborei isso também, é preciso caminhar... Eu me apropriei de muitas coisas, trouxe coisas minhas, acho que a Escola permite esse diálogo, mas só permitiu depois que aprovou o meu texto. Eu acho que após o primeiro ano, quando perceberam que eu tinha um trabalho autoral que estava diretamente ligado à proposta da Escola, foram me permitindo ser cada vez mais autora; claro que tem algumas limitações/limites que a coordenação/orientação tem de dar, organizar o trabalho. Com relação ao trabalho de História e Geografia e de Língua Portuguesa, as disciplinas que eu venho acompanhando, tenho tido espaço para fazer um trabalho autoral, com o respaldo, com a verificação da Escola.

Lopes (1999) faz uma discussão sobre o conhecimento escolar e correlaciona a cultura, o trabalho e sua divisão social, que produz e reproduz desigualdades, estratificações em classe e forma de propriedade. “A divisão social do trabalho engendra a divisão social do saber e da cultura: há os que sabem e os que fazem, os que têm cultura e os que não têm” (p. 73). Discorre sobre um processo de homogeneização que é construído de modo a negar o caráter plural e diverso da cultura. Concorda com outros autores (Popkeewitz, 1992; Chartier, 1990, *apud* Lopes, 1999) ao afirmar que as distinções entre culturas nunca são claras e defende que o que as distinções culturais expressam são, na verdade, diferenças sociais oriundas de relações de poder desiguais. Para a autora, não podemos falar em homogeneidade cultural nem mesmo dentro de uma classe social. Há um movimento de apropriação simultânea de artefatos culturais entre a intelectualidade e o popular. Mas a autora alerta que a classe social não é a única chave para entender esse processo. Discute que considerar o erudito como sinônimo de cultura dominante é um equívoco. Para ela, esse equívoco é originado numa incorporação da visão ideológica que a classe dominante tem de si, de que possui o melhor porque é o melhor na sociedade.

Faço um paralelo entre essa discussão e o que observo na Escola, na leitura feita pela instituição, polarizando a cultura da escola e a cultura do professor, ao afirmar que não quer a escola do professor, mas a escola de trinta anos de existência. O que diferencia

da chamada cultura da escola, ou do construtivismo, talvez mais intensamente do cientificismo, em que tudo está racionalmente organizado, é apontado como destituído de intencionalidade, solto, espontâneo. Assim, nessa leitura, o que deve ser questionado é “o mito do discurso sábio e culto, como discurso do universal” (p. 79).

É importante deixar claro que não se trata apenas de uma questão epistemológica, considerando, por exemplo, que o conhecimento científico tem seu lugar nesse cenário. “O que precisa ser questionado é o uso da racionalidade científica para além do campo da ciência, visando-se legitimar um dado conhecimento” (p. 97). A questão na escola investigada centra-se no uso da ciência como critério de validação da produção docente no cotidiano, tendo por base as referências institucionais hegemônicas, que cooperam para a instituição de um projeto pedagógico como marca para a expansão da Escola.

Portanto, ainda caminhando lado a lado com a autora, não se trata de continuar reproduzindo a polarização entre culturas, ao propor uma valorização do conhecimento docente como um conjunto fechado e homogêneo. Trata-se de compreender que essa formação cotidiana inclui a circulação de sentidos variados, frutos da prática docente, os saberes práticos, conhecimentos que tiveram origem em outros contextos de formação, conhecimentos técnico-científicos, teóricos, entre outros. Proponho um questionamento sobre esse mecanismo de apropriação, que apresenta a cultura da Escola como original, exclusiva, pura e homogênea.

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.

Clara: Aliás, eu acho que o grande diferencial seja o olhar da instituição, se ela conseguir enxergar o olhar de cada um eu já acho uma grande coisa, porque, pra respeitar, primeiro você precisa enxergar. E se você tem um trabalho massificador, em que você enquadra o trabalho do professor, você não vai nem conseguir enxergar essa singularidade.

Finalizar falando das assinaturas múltiplas não considera resolvido o problema, como se bastasse equalizar as assinaturas. Trata-se de tensionar esse campo, considerando princípios de uma política democrática, de ampliar as vozes autorizadas. Questiono o lugar da prescrição, abrindo uma questão política sobre a ampliação dos lugares de fala na definição das finalidades educacionais, que não se restringe aos professores, incluindo-os.

5. Considerações finais

Lá vai ele tranquilamente, passando por onde as naus estiveram outrora...

Para Cardif? Para Liverpool? Para Londres?

Fernando Pessoa

Iniciei a pesquisa investigando os efeitos da performatividade na produção curricular e na formação docente no cotidiano escolar, na articulação de processos globais e locais. Esses efeitos 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.

Ao longo do trabalho identifiquei uma rede de produção curricular móvel, instável, que se organiza através de um processo de negociação constante, formada por contextos de influência e de produção de textos. Nessa rede circulam sentidos sobre inovação que correlacionam diretamente a formação docente à qualidade na educação, à promoção da cidadania e à eficiência técnica, colocando o professor como figura central do cenário educativo. Seu desempenho é apontado como responsável direto pelo sucesso ou insucesso dos problemas qualitativos educacionais. A qualidade foi entendida como uma política discursiva que aglutina diferentes critérios, construindo uma imagem homogênea. Esse discurso, que estabelece comparações, funciona como um elemento performativo que cria demandas e apresenta as mais variadas soluções, impulsionando mudanças no currículo e na ação docente.

Os objetivos e interesses das instituições e grupos medeiam as associações e afastamentos nessa rede, como o desejo por de ser referência, posicionando-se como portadores das respostas às necessidades educacionais criadas. Os termos-chave associativos mais recorrentes foram: cidadania, justiça social, parcerias e união, que abrem portas para os sentidos que cada grupo ou instituição pretende difundir para instituir controle. As trocas se estabelecem numa influência recíproca, com disputas, conflitos, aproximações e rejeições que envolvem produções culturais híbridas, fornecendo direcionamentos para a prática docente.

O discurso de qualidade também é construído internamente, na Escola, revelando-se um mecanismo performático. O projeto pedagógico, que a princípio é

apresentado como estritamente ideológico, hibridiza outros conteúdos, como os objetivos empresariais, de expansão e manutenção no mercado de escolas privadas, que atende também às expectativas de um segmento específico da sociedade economicamente privilegiado.

A idéia de excelência instaura um elemento discursivo de comparação que tanto demarca as práticas, simbolicamente, a falta e a possibilidade de um complemento. Entretanto, as tantas práticas realizadas não complementam, visto que essa qualidade é fluida e nunca alcançada. Tais práticas tornam-se, então, suplementos, substituindo os espaços criados mas não os preenchendo definitivamente, demarcando novamente a falta, fomentando um movimento de mudanças, num ir e vir direcionado aos objetivos traçados. Trata-se de um impulso que ocasiona um movimento de produção intenso, no qual o professor se insere num processo de formação, na execução do trabalho. Isso corresponde à lógica do reformismo apoiada no paradigma do novo, que a performatividade insere nessa prática educacional.

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. As identidades se constituem em movimento, sem pontos de fixidez, dentro dessas negociações. Os conteúdos associados a esse perfil podem mudar, de acordo com a modificação das metas curriculares, instaurando um reformismo, a possibilidade de imprimir alterações na ação, o que foi evidenciado na pesquisa como efeito central da performatividade na Escola.

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.

Observei nessa rede de produção curricular, que inclui a Escola, a existência de um lugar simbólico de autoria, demarcando um processo de apropriação da produção curricular. Diante disso, questioneei a assimetria produzida nessa relação, que cria o lugar dos prescritores, o que pode ocasionar o posicionamento do professor num lugar da execução solitária, do desempenho de excelência, individual, ou daquele que erra ou desvia dos modelos ditados.

Contudo, a alternativa não seria inverter esse quadro, privilegiando os docentes como produtores do currículo, mas a ampliação das vozes, autorizando inclusive os professores. Consiste em desestabilizar hegemonias mais estáveis, que possuem em si interesses específicos, possibilitando que outras hegemonias surjam, fomentando o antagonismo com a pluralização das intersecções. Considerando o pressuposto de que a cultura cria realidades, num processo social de significação, a discussão sobre essa construção simbólica se constitui numa questão relevante para as discussões no campo do currículo.

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 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. Elas possuem caráter qualitativo, individualmente e localmente observável, mas este é questionado quando colocado dentro de uma perspectiva ampliada, provocando a formação de outras redes, de desestabilização.

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.

Um dos caminhos para entender esses efeitos da performatividade de forma mais ampla é analisar como os discursos de qualidade e os efeitos individualizantes aqui

discutidos se configuram nas políticas públicas, analisando políticas discursivas e textuais sobre o desempenho de professores e escolas. Creio que essa seja uma questão que inaugura uma nova empreitada.

Anexos

Entrevistas semi-estruturadas

1. Roteiro de entrevista com os professores:

1. Tempo em que trabalha na escola
2. Trajetória profissional até chegar à escola
3. Formação na escola
4. Participação em cursos na Escola da Vila
5. Falar sobre cada integrante da direção e da orientação
6. Autonomia para desenvolver o trabalho
7. Autoria no trabalho desenvolvido/publicações
8. Histórias de insucesso e sucesso na equipe
9. Expectativas profissionais para daqui a dez anos

2. Roteiro de entrevista com a direção/orientação e coordenação geral

1. A trajetória de formação profissional
2. A história da Escola
3. A chegada à Escola
4. A autodefinição de seu papel/seu tipo de liderança
5. A “Escola de Alunos” e a formação docente
6. Autoria autorizada, autoria não autorizada?
7. O limite da autonomia/autoria docente/confiança
8. O perfil do professor da Escola
9. As metas institucionais – como são elaboradas
10. Participação da escola no ZDP, nova escola, Professor Nota Dez, o que representou para a escola; Sangari
11. A influência da Escola da Ponte e de Régio Emilia
12. Abertura do Centro de Estudos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- 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*. OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth Fernandes de (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- 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.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- 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.
- CHAUÍ, Marilena. *Senso Comum e Transparência. O Preconceito*. São Paulo: USP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1996.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

ESCOLAS RIO. Site institucional. Disponível em <http://www.escolasrio.com.br/index1.htm>. Acesso em 18 de abril de 2007.

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.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Site institucional. Disponível em <http://fvc.abril.com.br>. Acesso em 16 de novembro de 2006.

GARCIA CANCLINI, Néstor. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

GARCIA CANCLINI, Néstor. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 1998.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

INSTITUTO SANGARI. Site institucional. Disponível em <http://www.institutosangari.org.br/index2.html>. Acesso em 16 de novembro de 2006.

LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

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.

LAJONQUIERE, Leandro. *De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOPES, Alice Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth Fernandes de. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth Fernandes de (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

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.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74.

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.

PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o Habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* (orgs.) *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

PUERI DOMUS. Site institucional. Disponível em http://www.aomestre.com.br/pgm/arquivo/2006/615_pueri_domus.htm.

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

Sangari busca lucros com a educação. *Gazeta Mercantil*. [S.I.: s.n.] Disponível em http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_hci.html. Acesso em 16 de novembro de 2006.

SANTOS, Lucíola. L. P.; PARAÍSO, Marlucy. A. Currículo. Dicionário crítico da educação: Currículo. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 7. Belo Horizonte: Dimensão, jan./fev, 1996.

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.

UNESCO. *Site institucional*. Disponível em http://www.unesco.org.br/areas/educacao/index_html/mostra_documento.

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.

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004.