UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA DE VIVEIROS BELTRAN

**Projetos Especiais de Ação:
um estudo sobre a formação em serviço de
professores do município de São Paulo**

São Paulo

2012

ANA CAROLINA DE VIVEIROS BELTRAN

**Projetos Especiais de Ação:
um estudo sobre a formação em serviço de
professores do município de São Paulo**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação (versão corrigida).

Áreas de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Mônica Appezzato Pinazza

São Paulo

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
379.51
B453p | Beltran, Ana Carolina de Viveiros
Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo / Ana Carolina de Viveiros Beltran; orientação Mônica Appezzatto Pinazza. São Paulo: s.n., 2012.
278 p.; anexos; apêndice

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de ensino e Práticas escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Projeto Educacional 2. Ensino público 3. Formação de professores 4. Políticas públicas I. Pinazza, Mônica Appezzatto, orient. |
|-----------------|--|
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Carolina de Viveiros Beltran

Projetos Especiais de Ação:

um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Áreas de Concentração: Didática, Teorias de Ensino
e Práticas Escolares.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Mônica Appezzato Pinazza

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a: Mônica Appezzato Pinazza (Presidente da Banca/Orientadora)

Instituição: Faculdade de Educação da USP

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À professora Mônica Appezzato Pinazza, especialmente, por seu gesto educativo e pela companhia inabalável mesmo quando nossos pensamentos percorreram caminhos diferentes.

À professora Denice Catani, por dividir narrativas de docência; à professora Marina Célia Moraes Dias, pela erudição poética; à professora Sônia Teresinha de Sousa Penin, pelo confronto com o cotidiano; ao professor Luis Guilherme Galeão-Silva, por permitir o embate com crenças de outrora; ao professor Jorge Ramos do Ó, pelo lançamento a novos possíveis; ao professor Julio Groppa Aquino, por provocar improváveis e férteis pensamentos.

Às professoras Flávia Inês Schilling e Paula Perin Vicentini, pelas preciosas contribuições ao trabalho no exame de qualificação.

Às professoras, coordenadora e profissionais da escola pesquisada que decidiram conviver com um olhar estranho em seu cotidiano escolar e investigativo sobre suas vidas, possibilitando a realização da presente pesquisa.

Às amigas da EMEI Dina Sfat, em especial Silcéia, Ana Rosa, Miriam, Adele, Tereza, Vanessa, Lúcia e Alessandra, pelas presenças reverberantes na minha docência e vida.

Às companheiras da EMEF Pedro Américo, particularmente, Silvana, Regina Helena, Creuza, Rosana Patrícia, Solange, Neusa Rosa, Edna, Priscila, Nadir, Aimara, Rosa, Maritelmá, Cássia, Fernanda, Simone e Camila, pela parceria no exercício da profissão e pela coragem e persistência de seus atos educativos.

Às Anas, Koch e de Almeida, que não se conhecem, mas são amigas queridas e temperos intelectuais.

Com enorme carinho, à Juceli, à Ana, à Marlene e à Giane, pelo paciente e incomensurável apoio, pelos fraternos cuidados e por nosso dia a dia.

À Patrícia e à Cláudia, por partilharem, generosamente, o que sabem.

À minha amigona Mariana, pelas possibilidades de viver madura infância. À Vellozo, por *la vie en rose*. À Juju, pimenta malagueta, que me obriga a novos pensares ao mesmo tempo em que me entende como ninguém mais. Às três, por levarmos a vida juntas.

À Maisi, minha irmã, pelos caminhos divididos e por permitir-me, de uma maneira torta, experiências únicas.

À Silvia, mãezinha, por ser espelho; com quem aprendi a admirar.

À mamãe Maria José, pelas palavras de açúcar e mel, pelo colo quente, pela sábia simplicidade. Ao papai Spencer pelo braço forte, pela língua afiada, pela erudição serena. A ambos, por abrirem mundos e me ensinarem os inícios.

Ao João, filho-amor, por dividir um olhar gordo e curioso sobre as coisas e pela aventura de ajudá-lo a crescer.

Ao Thiago, por tanto e pelo simples fato da coragem de colocarmo-nos juntos, por essa vida, com todas as nossas diferenças.

RESUMO

BELTRAN, A. C. de V. **Projetos Especiais de Ação**: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo. 2012. 278f. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Os Projetos Especiais de Ação pertencem à história dos professores da rede municipal há quase vinte anos. Implantados, primeiramente, como uma ferramenta para as escolas gerenciarem melhorias em seus contextos, constituem, atualmente, o principal instrumento da formação docente em serviço. Tal formação objetiva provocar efeitos totalizantes, alcançando práticas institucionais e efeitos individualizantes, incitando cada professor a dar visibilidade às suas ações educativas a fim de recompô-las em modos particulares de pensar, fazer e dizer a profissão. Portanto, aliam-se, nos Projetos, uma *tecnologia governamental*, que busca conduzir e formatar ações escolares, e *tecnologias do eu*, que permitem, a cada indivíduo em formação, operar mudanças em si mesmo. Daqui, abrem-se e desenvolvem-se os capítulos iniciais do presente trabalho. Um capítulo dedicado a acompanhar disposições legais, publicações oficiais e acontecimentos que foram conformando os Projetos Especiais de Ação à formação docente no âmbito do trabalho; o outro, empenhado em delinear uma lógica de funcionamento desses instrumentos a partir de três eixos permanentes nas diversas configurações que tomaram ao longo das gestões municipais: a autonomia, a centralidade do aluno e a totalização das práticas em favor de alguma qualidade de ensino. Tais eixos acomodaram e levaram aos professores uma miríade de concepções de ensino e educação, mas também delimitaram as regras pelas quais as mudanças na escola e a própria formação poderiam ser pensadas. Contudo, este trabalho filia-se aos referenciais pós-estruturalistas e aos estudos de Michel Foucault, construindo a análise do ponto de vista das relações de poder e dos processos de subjetivação. Por isso, ao aproximar-se da vida que se vive nos tempos e espaços concretos de formação, depara-se com um campo aberto a múltiplas possibilidades de realização. Desse terreno, um horário coletivo de uma Escola Municipal de Educação Infantil, onde as professoras agem, pensam, falam, brincam, riem e produzem-se, destacaram-se os termos *teoria e prática* e o discurso da *vitimização docente*. Os primeiros elementos são utilizados intensamente para definir os posicionamentos profissionais e as relações estabelecidas com a formação em serviço; e o segundo fundamenta as maneiras de lidar com a profissão, normaliza o magistério e a infância e modula uma certa terapêutica do espaço formativo. Vidas ressentidas, doentes e frustradas por uma formação que não realiza a escola idealizada, regozijam-se nas satisfações e nos prazeres mais imediatos, mesmo que estes sejam fugazes. As professoras refutam colocar o presente em questão, entregando-se a posturas queixosas; dão as costas à política, restringindo-se a não aderir às propostas públicas de formação; e não assumem o risco de educar, apegando-se aos seus saberes, creditados como tipicamente docentes, e às formas habituais de pensarem a profissão. Não se pretende uma atitude ajuizadora dos modos de esses sujeitos constituírem suas existências profissionais, mas acredita-se que, para se imaginar novos desenhos para a formação em serviço ou para assumi-la como importante ou dispensável para a docência, é preciso perguntar sobre o que se tem feito, atualmente, nos tempos e espaços destinados aos professores pensarem sua profissão.

Palavras-chave: Projetos Especiais de Ação. Formação em serviço. Tecnologia governamental. Tecnologias do eu. Modos de subjetivação. Estudos pós-estruturalistas.

ABSTRACT

BELTRAN, A. C. DE V. **Projetos Especiais de Ação (Special Projects of Action): a study about the in-service education of teacher in the municipality of São Paulo.** 2012. 278p. Dissertation (Master). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

The *Projetos Especiais de Ação* (Special Project of Action) belong to the history of the municipal school teachers for almost twenty years. Deployed first as a tool for schools to manage improvements in their contexts, constitute today the main instrument of in-service teacher education. That education intends to cause totalizing effects, achieving the institutional practices and individualizing effects, inciting, each teacher, to show their educational actions to recomposition of them in particular ways of thinking, doing and saying the profession. Therefore, ally, on the Projects, a government technology, which seeks to conduct and format the school actions and technologies of the self which allow to every individual in education to operate changes in yourself. From this point, the initial sections of this research will be opened end developed. One section dedicated to follow the legal dispositions, the official publications and the happenings that had been conformed the *Projetos Especiais de Ação* (Special Project of Action) to in-service teacher education; the other one engaged to design a working logic of this instruments from the three permanent axles in different settings which took over the municipal administrations: the autonomy, the centrality of the student and the aggregation of efforts in favor of some quality of teaching. Those axels placed and conducted a plenty of educational conceptions to the teachers, but also delimited rules by which the school changes and the education could be thought. However, this research is affiliated to the poststructuralist references and to the Michel Foucault's studies, developing the analysis from the power relations and the subjectivity point of view. Therefore, when approaching the life that is lived in the factual time and place of education, it faced with a filed open to multiple possibilities of achievement. In this field, a collective time of a public school early childhood education, where the teachers act, think, speak, play, laugh and produce themselves, it was detached the terms theory and practice and the teaching victimization discourse. The first elements intensively used to define the professional positioning and the relations established with the in-service education. The second one based ways of dealing with the profession, normalizes the teaching and the childhood and modulates a certain therapeutic of the education. Resentful, sick and frustrated lives for an idealized school that cannot be implemented rejoice themselves with the more immediate satisfactions and pleasures, even if fleeting. The teachers refute to put the present into question, indulging in complainant postures; turning their backs on politics, restricted to ignore the proposed of public in-service education; and do not taking the risk of educating, clinging to their knowledge, credited as typically teaching, and to the habitual ways of thinking about the profession. Do not want an attitude of censorship of the ways the subjects constitute their professional existences, but it is believed to imagine new designs for the in-service education or to take it as important or dispensable for teaching, it is necessary to ask what has been done, nowadays, in times and places for teachers thinking their profession.

Keywords: Projetos Especiais de Ação; In-service education; government technology; technologies of the self; subjectivity; poststructuralist studies.

SUMÁRIO

1	Introdução	13
2	“Nos passos da lei”: compondo o percurso legal dos Projetos Especiais de Ação	26
2.1	O Movimento de Reorientação Curricular (1989-1992)	27
2.2	A Qualidade Total da Educação (1993-1996)	29
2.3	Os Quatro Pilares da Educação (1997-2000)	33
2.4	Qualidade Social da Educação (2001-2004)	36
2.5	Os Grandes Programas Educacionais (2005-atualidade)	39
3	“Suspendendo peças”: a autonomia, a centralidade do aluno e a totalização dos esforços docentes.	44
3.1	Autonomia.....	46
3.2	A totalização das práticas	57
3.3	A centralidade do aluno.....	63
4	Os Projetos Especiais de Ação no contexto da contemporaneidade	70
4.1	A vida que se vive nos horários coletivos de formação: primeiras explorações empíricas.....	75
4.2	Retomando lições: cautelas e lapidação do olhar	77
4.3	Conceitos importantes: plataformas de lançamento para a pesquisa empírica.....	79
4.4	Do sujeito aos processos de subjetivação.....	82
4.5	Do Poder, com “p” maiúsculo, às relações de poder.....	85
5	Teoria e prática.....	90
5.1	“A teoria é que faz a nossa prática”: a totalização dos processos	91
5.2	“Não quero saber de cérebro”: a atividade intelectual e a atividade docente.....	101
5.3	“Não preciso mais de JEIF. Tenho 30 anos de Prefeitura”: o tempo de experiência e a categorização dos saberes.....	106
5.4	“Hoje a área de Educação está bastante difícil”: a impropriedade teórica e as lacunas do saber da experiência	111
5.5	“Eu sou rebelde. Não trabalho com aquilo que não entendo”: a teoria e a prática entre esforços e adesões	119
6	A vitimização docente.....	124
6.1	“O pessoal não sabe pra onde fugir”: as dores do corpo dos heróis dissidentes	125
6.2	“Eu já pensei em uma psicóloga”: a normalização das crianças e do ofício docente.....	137
6.3	“O registro tem sido muito importante para nós”: as estratégias de defesa	144
6.4	“O carinho das crianças é a recompensa maior”: o calvário docente e o regozijo profissional	149
6.5	“JEIF tem que ser leve e pra dar risada”: a terapêutica dos horários coletivos de formação	151
7	Considerações finais.....	158
	REFERÊNCIAS	171

APÊNDICE A – Relatórios produzidos a partir da observação dos horários coletivos	179
APÊNDICE B – Relatos escritos produzidos pelas professoras	200
APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas realizadas com as professoras e coordenadora pedagógica	206
APÊNDICE D – Modelos dos termos de autorização para realização da pesquisa empírica	222
ANEXO A – Projetos Especiais de Ação produzidos pela escola pesquisada.....	224
ANEXO B – Parecer do comitê de ética	278

1 Introdução

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

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

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

Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio das ações de formação continuada, “os educadores vivenciam formas de sentir, pensar e agir na profissão no ambiente onde a profissão é exercida e de atribuir significados aos seus instrumentos de trabalho” (SÃO PAULO, 2010). Nessa concepção, o professor prepara-se teoricamente através dos assuntos pedagógicos para poder realizar a reflexão sobre sua prática e melhorar sua competência profissional.

Os Projetos Especiais de Ação intentam provocar tanto efeitos totalizantes, delimitando as ações institucionais, como individualizantes, alcançando os modos de pensar e agir de cada professor. As modalidades organizativas dos PEAs, por exemplo, relacionam-se aos resultados das avaliações externas como indicadores da qualidade de ensino das escolas que, em última instância, oferecem um panorama estatístico da qualidade da educação

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

municipal. Contudo, tais resultados devem servir, também, como subsídio para os professores mensurarem o nível de êxito de suas ações.

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

Neste ponto, pede-se uma licença retrospectiva, acreditando que o regaste da história de um passado recente, a que se chama Modernidade, auxiliará o entendimento das questões referentes às estratégias de governo e aos processos de subjetivação com as quais o presente trabalho busca dialogar. A base para tal esforço serão os estudos foucaultianos e as teorizações pós-estruturalistas.

Essa qualidade de abordagem questiona os princípios e os pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do Iluminismo. “As ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso constante que estão no centro desse pensamento estão indissoluvelmente ligadas ao tipo de sociedade que se desenvolveu nos séculos seguintes” (SILVA, 2007, p. 111). Os valores inscritos a partir desse tempo histórico redimensionam as formas de governar e ser governado, movendo os indivíduos em nome de uma sociedade racional, progressista e democrática viabilizada pelo exercício do sujeito autônomo, civilizado capaz de viver cooperativamente com seus pares em prol desse ideal (SILVA, 2007; VEIGANETO, 2003).

Por muito tempo, a ideia de governo esteve ligada à sabedoria do governante. Isto é, na capacidade de o soberano governar segundo o conhecimento das leis humanas e divinas, procurando regular o exercício do poder pela verdade inscrita em textos religiosos, de revelação e da ordem do mundo. O soberano, personificação do estado, decidia sobre a vida e a morte das pessoas (FOUCAULT, 2008). A partir dos séculos XVI-XVIII, o exercício do poder desloca-se da sabedoria para o cálculo.

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

[...] isto é, cálculo das forças, cálculo das relações, cálculo das riquezas, cálculo dos fatores de poder. Ou seja, não se procura mais regular o governo pela verdade, procura-se regulá-lo pela racionalidade. Regular o governo pela racionalidade é [...] o que se poderia chamar de formas modernas de tecnologia governamental. (FOUCAULT, 2008, p. 422).

A nova tecnologia governamental provoca, de acordo com Foucault, um segundo deslocamento que traz os governados para o centro das táticas de governo. Assim, o princípio da regulação do exercício do poder transfere-se da sabedoria do soberano para a racionalidade daqueles que são governados. Tal racionalidade refere-se a aspectos populacionais amplos – níveis de natalidade e de mortalidade, epidemias, regularidades de acidentes, distribuição de riqueza e trabalho – mas, também, diz respeito à consciência de cada indivíduo – o que pensa, quais suas condutas, como age para alcançar seus interesses.

O conhecimento da população constitui-se como alimento para a dinâmica de governo, para o cálculo das necessidades e a previsão dos interesses, para a criação de programas e campanhas coletivos e para a veiculação de padrões de existência e de convivência. Por outro lado, essa nova tecnologia governamental, ilustrada pela máxima “governar menos para governar mais”, empreenderá um conjunto de técnicas e de princípios para que cada um interiorize a forma-Estado, sendo capaz de governar a si mesmo. Em breves palavras, os indivíduos, racionalmente motivados, aderirão a determinadas formas de vida e de constituir-se como sujeitos de uma maneira particular.

Tão importante quanto o conhecimento das aspirações coletivas faz-se o conhecimento acerca das consciências individuais, dos pensamentos das pessoas, suas condutas e suas formas de organização a fim de direcioná-los e incitá-los a determinados tipos de existências. Pode-se notar, nesse período, não só a intensificação das pesquisas das ciências exatas e biológicas relacionadas aos conhecimentos estatísticos e às leis físicas e naturais, como também, das ciências humanas, com predomínio da Psicologia, relativas ao conhecimento do indivíduo.

Assim, aliam-se à nova tecnologia governamental, as formas pelas quais as pessoas serão incitadas a produzirem-se a si mesmas como determinados tipos de sujeitos. Em termos foucaultianos, a *governamentalidade* e as *tecnologias do eu* ou *técnicas de si* geram uma aparelhagem conceitual que evidencia uma visão macro do tecido social, revelando uma preocupação de governo da população no seu conjunto e uma visão micro, tomando o indivíduo no seu próprio universo (RAMOS DO Ó, 2007).

A *governamentalidade* corresponderia, assim, ao desencadear de toda uma arte caracterizada pela heterogeneidade de autoridades e agências, empregando igualmente uma desmesurada variedade de técnicas e formas de conhecimento científico destinadas a avaliar e a melhorar a riqueza, a saúde, a educação, os costumes e os hábitos da população. Este modelo *biopolítico* terá conhecido uma enorme aceleração a partir do século XVII. [...] o Estado moderno foi-se afirmando a partir da notação, coleção, representação, acumulação, quantificação, sistematização e transporte de informação, alimentando-se ainda do propósito de reinventar permanentemente novas modalidades de divisão do espaço e do tempo social. [...] as *tecnologias do eu* [...] referia-se a um conjunto de técnicas performativas de poder que incitaram o sujeito a agir e operar modificações sobre sua alma e seu corpo, pensamento e conduta, procurando vinculá-lo a uma atividade de constante vigilância e de adequação permanente aos princípios morais em circulação na sua época. (RAMOS DO Ó, 2007, p. 37, grifos do autor).

Tem-se, aí, a emersão de três eixos, designados por Foucault, de focos de experiência: as formas de um saber possível; as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; os modos de existências virtuais para sujeitos possíveis. O primeiro foco diz respeito às práticas discursivas como matrizes de conhecimentos possíveis, como formas reguladas de veridicção, que fazem alguns saberes circularem como verdadeiros e outros como falsos. O segundo foco relaciona-se às técnicas e aos procedimentos empreendidos no direcionamento das condutas dos outros, às normas e ao exercício do poder. Por fim, o último foco, refere-se às formas que o indivíduo é levado a compreender-se como objeto a ser pensado, relacionar-se consigo mesmo e a constituir-se com sujeito de um tipo particular. (FOUCAULT, 2010b).

Nesse contexto, a escola, creditada como instituição capaz de universalizar valores e saberes fundamentais, transmitindo-os a grandes parcelas de indivíduos, renasce sob o fundamento do direito (do cidadão) e como promessa de um futuro melhor na medida em que “a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo”. (FOUCAULT, 2010a, p. 289). De um lado, demandas, em certo sentido, imanentes à população, como o acesso a determinados saberes e, de outro, técnicas que irão agir indiretamente sobre ela, permitindo seu direcionamento, como a seleção dos conhecimentos ensinados, a organização escolar, as campanhas educacionais etc.

Ao se localizar a população como campo de intervenção, ou seja, como alvo e instrumento de governo, a escola é reconhecida como a grande instituição responsável tanto por naturalizar condutas e expectativas sociais como por fabricar o sujeito para essa nova sociedade. Ela está implicada, portanto, em práticas de governo e técnicas de si que intentam direcionar as condutas dos indivíduos e permitem que estes operem entre e por si mesmos a acomodação dessas condutas em seus modos de vida, em suas práticas, em seus pensamentos.

Segundo Veiga-Neto,

a escola organizou-se enquanto a instituição capaz não apenas de gerar novos saberes [...] como também de funcionar como um *locus* de acontecimentos acessível ao controle e à aplicação dos novos saberes e, principalmente, de preparar as massas a viverem num Estado governamentalizado. (VEIGA-NETO, 2000, p. 190).

Com efeito, os mecanismos disciplinares se fizeram tão importantes à sociedade quanto foram desenvolvidos nas práticas escolares através de um saber que delimita o que pode ser dito e pensado e de uma arquitetura organizacional que informa sobre as formas aceitáveis de agir e se relacionar.

Uma das lições tiradas de tudo isso é o fato de que, *bem antes* de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou - e continua funcionando - como uma grande fábrica que fabricou - e continua fabricando - novas formas de vida. (VEIGA-NETO, 2003, p. 108).

O projeto moderno de escolarização não está mais implicado com a transmissão dos saberes acumulados pela humanidade e dos bens culturais do que com a naturalização de formas de agir, pensar e compreender o mundo social. A escola está e sempre esteve comprometida com a formação de determinados tipos de sujeitos e, com isso, responsabilizada pela constituição do futuro da sociedade.

Ao se olhar para as configurações que têm se desenhado na atualidade, nota-se que

[...] a saturação da base de conhecimentos e de informações disponíveis parece ter contribuído para solapar os sólidos critérios no quais se baseava a autoridade e a legitimidade da epistemologia oficial. A ciência e a tecnologia já não encontram em si próprias a justificação de que antes gozavam. O cenário é claramente de incerteza, dúvida e indeterminação. (SILVA, 2007, p. 114-115).

Nem mesmo o sujeito autônomo, estável e fixo proclamado pelos ideais iluministas parece encontrar apoio nas exigências da flexibilização advindas da rápida rotação do conhecimento e da comunicação instantânea. “Não se está mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornaram-se ‘dividuais’, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou ‘bancos’” (DELEUZE, 2007, p. 222). Encontramo-nos numa crise generalizada das instituições modernas de confinamento, a saber, escolas, prisões, hospitais etc. (DELEUZE, 2007), que alimenta a instauração de reformas supostamente responsivas às configurações atuais da sociedade, ao mesmo tempo que integra novos mecanismos de controle.

Segundo Popkewitz,

os realinhamentos internacionais e as redefinições culturais das últimas décadas, em contraste, têm produzido diferentes regulamentações sociais e uma reconstituição do estado no que se refere à educação (...). Tornam-se visíveis novas configurações que

vinculam o conhecimento às questões da regulamentação social. (POPKEWITZ, 2001a, p. 235).

A dependência do conhecimento configura-se, para Bauman (2007), como uma das repercussões sociais da rápida desvalorização das habilidades adquiridas e da flutuação das demandas do mercado de trabalho. “O impetuoso crescimento do novo conhecimento e o não menos rápido envelhecimento do conhecimento prévio se combinam para produzir ignorância humana em grande escala” (BAUMAN, 2007, p. 156), o que incita os indivíduos a atualizarem-se e a consumirem conhecimento sob a ameaça de “ficarem para trás”. A aprendizagem por toda a vida desponta como o tipo de educação válida e possível em uma sociedade em que o conhecimento adquirido deve ser esquecido e substituído tão logo o atualizado seja anunciado.

Nesse contexto, a formação em serviço tem sido a grande vereda das reformas educacionais, proclamando, invariavelmente, tipos de ensino mais eficazes e afinados com os desafios contemporâneos. Para Lawn, “seguindo mudanças na política econômica e social, tornou-se necessário criar novos professores para as ‘escolas reestruturadas’”. (LAWN, 2001, p. 121). A identidade dos professores seria um campo privilegiado para refletir as mudanças definidas como necessárias para determinada sociedade, uma vez que esta poderá ser manipulada a partir do discurso oficial.

A identidade dos professores é flexível, no interior de sistemas assentes em edifícios, exames e conhecimento universitário, podendo ser subtilmente manejada para enfatizar um aspecto, em vez de outro, dependendo das circunstâncias. A identidade do professor tem o potencial para não só refletir ou simbolizar o sistema, como também para ser manipulada, no sentido de melhor arquitetar a mudança. (LAWN, 2001, p. 119).

Os mecanismos de poder empreendidos para o manejo da identidade dos professores, observados no desenvolvimento do trabalho, não se desprenderam totalmente dos pressupostos referenciados na episteme moderna, mas refinaram os mecanismos pelos quais alcançam as racionalidades exigidas para o exercício da profissão. “O século XIX forneceu certos padrões sociais e epistemológicos que estão inseridos nas práticas contemporâneas. Entretanto, quando o presente é comparado ao passado, aparecem tanto rupturas quanto continuidades”. (POPKEWITZ, 2001a, p. 234).

No que se refere à formação em serviço proposta, especificamente para os professores da Rede de Ensino do Município de São Paulo, observa-se através das disposições legais as quais a regulamentaram, que a mesma ferramenta formativa, a saber, os Projetos Especiais de Ação, tem se caracterizado por acomodar concepções educacionais diferenciadas, exigindo

um reposicionamento profissional permanente. Em contrapartida à variabilidade conceitual, tal ferramenta parece abrigar algo estável, uma lógica de funcionamento, que permite sua realocação em um amplo repertório teórico e sua manipulação como território fértil para implantação das diversas reformas educacionais, definindo uma lógica de funcionamento. Os Projetos, dessa maneira, se sedimentaram, a cada nova empreitada, como um meio de viabilizar as transformações necessárias para se alcançar a excelência no ensino através da formação em serviço dos professores do Município.

Contudo, aproximando-se do âmbito do trabalho, a formação em serviço organizada a partir das proposições oficiais, que, teoricamente, responderiam às necessidades dos próprios professores, parece não proceder às expectativas dos profissionais aos quais ela se dirige. Ao mesmo tempo, sua utilidade aparenta ser naturalizada sob a égide da atualização permanente de conhecimentos em nome de uma melhor aprendizagem do aluno e da congruência de esforços por uma Educação melhor. O que se pretende é fazer emergir o modo como os professores pensam e agem nos processos orientados pelos Projetos Especiais de Ação e, em certa medida, em sua profissão diante das relações estabelecidas com essa ferramenta formativa e com o horário coletivo de formação.

Os PEAs, enquanto política educacional, alcançaram os professores, trazendo-lhes uma miríade de concepções de ensino e de formas de encaminhamentos das ações educativas no interior das escolas. Contudo, não estiveram menos comprometidos com práticas que viabilizassem a interiorização, pelos indivíduos em formação, das diferentes maneiras de pensar-se o ensino e em si mesmos como sujeitos docentes de um tipo particular.

Dessa forma, o maquinário oficial, composto pelas disposições legais e pelas publicações governamentais, ao mesmo tempo que empenha transformações em seus conteúdos e suas diretrizes, oferece aos sujeitos docentes novas formas de pensar a profissão e pensar-se como professor.

A descrição do maquinário oficial em funcionamento intenta evidenciar como este tem empreendido estratégias para a condução dos professores e para a formatação do magistério municipal e analisar os possíveis desdobramentos dessa política nos processos de subjetivação em jogo na formação em serviço. No entanto, as estratégias de governo contam com modos de existências virtuais para sujeitos possíveis. Seus resultados e seus efeitos dependerão de como os sujeitos reais problematizarão a si mesmos atravessados pelos saberes e pelas matrizes de comportamentos indicados pelas políticas educacionais ao longo de suas carreiras, e, também, pelos inúmeros discursos que circulam na contemporaneidade.

É no embate, entre as práticas de governo inscritas pelo PEA e os inúmeros discursos que incitam modos de agir e pensar e a liberdade dos professores, que se desenha a vida que se vive nos horários coletivos de formação e diagramam-se as formas de existir na profissão.

Analizou-se, no presente trabalho, a formação em serviço proposta pela administração do município de São Paulo a seus docentes através dos Projetos Especiais de Ação, recuperando, na sua história, os elementos que o solidificaram como metodologia formativa, localizando seus efeitos de poder no âmbito do trabalho e procurando compreendê-los como um artefato instrumental que comporta processos de subjetivação na medida em que dispõe de um conjunto de dispositivos, discursos e regras para efetuar as transformações ou permanências nas condutas dos professores envolvidos. Ao mesmo tempo, reconhece a contingência dos efeitos desses processos de maneira que seus resultados dependerão das relações estabelecidas com os diferentes sujeitos. Dessa forma, em breves palavras, o desenvolvimento da dissertação dá-se pelas histórias do PEA angariadas nos documentos legais e nas publicações oficiais e daquelas apreendidas no horário coletivo de formação de um grupo de professoras em uma Escola Municipal de Educação Infantil.

Contudo, a história dos Projetos Especiais de Ação entrecruza a minha história enquanto profissional do magistério municipal. Pesquisadora porvir, professora que sou, mergulhada nas questões que tocam a todos profissionais da educação, necessitava ser capaz de um recuo estratégico de mim para prosseguir com o trabalho que, aqui, se tece.

Ser cega de tanto ver: aprendendo a distanciar-se em território conhecido

Minha pergunta inicial, inscrita no projeto de pesquisa, dizia respeito a como as professoras chegam a atuar da forma que atuam nos horários coletivos de formação organizados a partir dos Projetos Especiais de Ação. Porém, preocupava-me a familiaridade que eu criara com essa ferramenta formativa durante os anos como professora e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino.

Ingressei, como professora de Educação Infantil, no ano de 2002. Nesta escola entrei e nela fiquei até o início de 2010, quando acessei o cargo de coordenação pedagógica. De modo que, quando comecei a pensar sobre as questões relativas à formação em serviço, exercia a docência na mesma escola, com, praticamente, o mesmo grupo de professoras e com as gerações das crianças da comunidade que se renovava (irmãos, tios, primos).

Desde o início, e de muito tempo, tenho apreço pela escrita. São inúmeros os cadernos, que são, como diz Larrosa (2004), uma operação-ensaio, no meu caso, de existência e de

docência. No entanto, lembro-me de que houve um período em que parei de escrever. Um período,

[...] quando o passado perdeu toda a autoridade e, portanto, volta a ser lido a partir do presente, mas sem nenhuma reverência, sem nenhuma submissão. [...] quando o futuro aparece como algo tão incerto, tão desconhecido, que é impossível se projetar nele [...] quando o próprio presente aparece como um tempo arbitrário, como um tempo que não foi escolhido, como um tempo que não foi escolhido, como um tempo que só pode ser tornado como uma morada contingente e provisória, na qual sempre nos sentiremos estranhos. (LARROSA, 2004, p. 32).

Suspendi os critérios que utilizava para julgar e dizer como as coisas deveriam ser e encontrava-me carente dos enquadramentos que me permitiam ver. De tanto ver, não via. Era como “ser cega de tanto ver”! Transcrevo, a seguir, um ensaio daquela época que me despertava de um longo período de abstenção da escrita:

Converso com as minhas concepções e ilusões originais do magistério, da universidade e do trabalho docente. Converso com a professora que era no ano passado, há dois, três anos. Quero acarear a professora de hoje, que contém as demais e as demais que não contém a de hoje. Experiências de vida e de escola; pessoas, crianças, amizades, leituras, desavenças, resistências, rejeições, surpresas, outros e outras, atravessando essa conversa em nome de alguma reverberação presente. E o resultado não se mostra nostálgico, regressivo, desanimador. É retrospectiva, de hoje pra trás, ida e volta, que tomou alguma coisa das professoras de antes e rejeitou outras e abriu o olhar presente e desatroufiou a mão. Estou disposta, novamente, a fazer perguntas sem uma perspectiva universalizante e normalizadora, propondo-me a escutar as crianças e outros professores. E não quero a mesmice, os currículos coloridos, que se consomem e, no final, autorizam sempre os mesmos conhecimentos, as mesmas vozes. Sou contra o unívoco seja qualquer o modelo e a direção. Era isso: minha docência “inovadora” estava tão cristalizada, infértil, irredutível e arrogante quanto o outro lado. Mas, não sou mais antípoda, estou num entrelugares até a página seguinte. (Registro pessoal, 17/10/2008).

A transcrição desse escrito é menos pelas ideias, que algumas já me provocam um olhar atônito, e mais para ilustrar a importância de um recuo estratégico de si para um ensaio, um ensaio para pensar-se diferente e para enfrentar “o ruído ensurdecido daquilo que nos dado e vendido como presente, entre as imagens por demais evidentes com as quais, constantemente se fabrica o presente” (LARROSA, 2004, p. 38).

Integrada às minhas reflexões sobre a docência, apresentava-se a formação em serviço desenvolvida na minha escola. Durante aqueles seis anos na mesma instituição, ela havia se organizado de formas tão diversas, com coordenadores diferentes: ora o foco era o tema da “vez”, ora eram as teorizações ditas “alternativas”; por vezes, eram os livros e os textos acadêmicos que ocupavam nossa leitura, por outras, eram revistas e jornais; e por muitas vezes, cada um se ocupava do que bem entendia. Por outro lado, foi, durante esses momentos, que escrevia meus registros pessoais. De certa forma, não participava da formação, mas, ao

mesmo tempo, meu exercício manifestava-se de jeitos diferentes a partir desses solitários registros. Em outros momentos, eu pleiteava uma proposta formativa “adequada”, de acordo com os moldes pressupostos pelo PEA. Desse cenário heterogêneo e familiar, lancei a pergunta: como as professoras chegam a atuar da forma que atuam nos horários coletivos de formação? – o que me encaminhou para o programa de pós-graduação.

O distanciamento do cotidiano de trabalho circunscrevia-se, ainda, a pergunta que eu havia levantado. Contudo, tendo a frente os desafios da inserção em um grupo de formação numa escola de Educação Infantil, a produção de registros sobre a pesquisa e a tessitura, posterior, de uma análise, fazia-se necessário alargar a distância entre minhas crenças enquanto professora da rede de ensino municipal e a pesquisadora que começava a tomar forma. Era preciso botar-me em ensaio novamente e produzir uma escrita que desse o que pensar.

Por isso, precisei fazer-me imposições. Criar dificuldades ao pensamento que me lançassem a espaços menos conhecidos, mais titubeantes e propícios à ação investigativa. Derivaram-se, daí, quatro importantes lições.

Primeira lição: mapear a própria pergunta mobilizadora da pesquisa.

O que pretendia com esse questionamento? Para respondê-lo, necessitava construir um parâmetro ideal de atuação para, a partir dele, desvelar formas inapropriadas de comportamento e suas causalidades? Não revelaria a própria pergunta uma atribuição de valor subtendida na minha experiência como professora da rede municipal, que me permitiu presenciar muitos horários coletivos alheios às intenções expressas, pela administração pública, através das Portarias e, pelas unidades educacionais, através de seus PEAs? Assim, “atuar como atuam” poderia significar não cumprir como deveriam as proposições que lhes são dirigidas ou as quais prometem.

E mais. De qual lugar perguntava? De um que já compreendia a formação permanente como essencial de onde derivariam críticas à conduta das professoras ou ao modelo estabelecido pela administração pública a fim de iluminar moldes mais aperfeiçoados de as pessoas reconduzirem suas práticas de ensino e formativas? O que pode um PEA?

Segunda lição: não delegar ao PEA aquilo que ele não pode cumprir.

O Projeto Especial de Ação direcionou-se, primeiramente, às escolas como uma metodologia para efetivar melhorias em suas realidades e encaminharam-se para a centralidade da formação em serviço, autenticando os saberes docentes que seriam capazes de promover um ensino de qualidade. Portanto, um PEA bem-sucedido consegue operar a integração desses saberes às condutas dos professores. O que se costuma considerar como

problema da formação: o controle das práticas, o manejo dos professores, a imposição dos referenciais teóricos, por exemplo, representam as próprias condições de funcionamento desses Projetos.

Incumbir-lhes de consertar os efeitos, os quais eles mesmos estão dispostos a produzir, encapando-lhes com modelos pedagógicos ou teorias salvacionistas, significa lidar com um problema que, efetivamente, não existe. Afinal, o PEA já guardou as mais diferentes concepções, das conservadoras às progressistas, e, sempre, esteve empenhado em delimitar os espaços de reflexão e ação dos professores.

Então, o problema é a essência? Se, na sua origem o PEA fosse desenhado para outros fins, a formação poderia ser conduzida por meios mais “justos”?

Terceira lição: “atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: [...] o segredo que elas são sem essência [...]” (FOUCAULT, 2010a, p. 18).

Ora o PEA não foi criado para formar professores. Foi uma combinação de acontecimentos que o encaminharam para a centralidade da formação em serviço: sua acomodação nas horas adicionais de trabalho docente, a valorização do professor como agente das transformações sociais, a inclusão de exigências da vida contemporânea à agenda do ensino municipal, a confiança nas “respostas” da ciência aos problemas da Educação, a necessidade de expor o “que se está sendo feito” para melhorar a qualidade de ensino, a ânsia por algo seguro, a ânsia por algo novo, a falência de seus efeitos, os deslocamentos das estratégias de controle. No berço do PEA, não se encontram os grandes propósitos formativos. Ao contrário e simplesmente, uma fórmula para dar respostas às necessidades imediatas da escola. O que o levou para a formação em serviço está em sua história e não em sua origem.

Quarta lição: O sujeito é um efeito (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 2).

A própria formação permanente opera nessa circunstância, pretendendo causar modificações naqueles que, nela, estão envolvidos. Não é isso a que aspira o PEA? Do professor estratégico para o professor reflexivo para o automotivado. Professores-efeito. Esses Projetos não estão violentando os sujeitos, deformando-lhes a essência. O que está em jogo são as regras, as normas e os discursos que qualificam certos tipos de professores e desqualificam outros e assim por diante. Traçar um estudo para colocar outra qualidade de sujeito no lugar do sujeito automotivado, por exemplo, sem questionar as regras que o colocam em destaque e circulação, trará poucos avanços.

Carente de promessas redentoras para o PEA, de uma verdade essencial sobre ele e de expectativas de restauração ou construção de um tipo de sujeito, o que me restavam eram as regras. As regras que mantinham os Projetos como ferramenta de formação, que permitiam a

circulação das diferentes concepções de Educação e alcançavam os professores em suas escolas.

Dessa maneira, o problema desloca-se de “o que se tem” e “o que se poderia ter” na formação em serviço para as regras e os padrões, através dos quais, “o que temos” está sendo construído. “Não são nem os sujeitos nem os objetos, mas os regimes que devem se definir para o visível e para o enunciável com suas derivações, suas transformações, suas mutações” (DELEUZE, 1989, p. 2).

Com esse olhar, pude me dirigir ao contexto de pesquisa e demarcar dois campos de observação, a saber: os documentos e as publicações produzidos pelos órgãos municipais e os materiais produzidos pela própria instituição pesquisada. Os últimos referem-se aos registros escritos organizados na forma de PEAs, que constitui a apresentação do empenho formativo da escola à oficialidade; e a depoimentos, relatos escritos e observações de campo, que dizem respeito a como as professoras pensam e agregam, nas suas formas de ser e estar na profissão, os Projetos Especiais de Ação e outros discursos implicados.

As primeiras fontes documentais embasam a construção dos capítulos iniciais. Um deles, o capítulo segundo remontará a história do PEA através das trilhas oferecidas pelos documentos legais e pelas publicações oficiais das diversas gestões, buscando acompanhar os elementos que o deslocaram dos propósitos da administração escolar para a centralidade da formação docente.

O capítulo terceiro procurará explicitar a lógica de funcionamento do PEA enquanto ferramenta formativa envolvida com processos de subjetivação. Para tanto, destacam-se três eixos permanentes, a saber, a autonomia, a totalização das práticas em favor de alguma qualidade de ensino e a centralidade do aluno, analisando como tais elementos constituíram-se como convocações, aos professores, de formas de agir, pensar e sentir a profissão nas diferentes gestões. Segue-se um esforço de analisar a formação em serviço no contexto da contemporaneidade.

O capítulo quarto, aproximando-se da vida que se vive em um horário coletivo, procurará traçar conceitos relativos aos processos de subjetivação, ao sujeito e ao poder, entendendo que estes serão aberturas para a análise da vida concreta. Desenha-se, nele, um empenho de aprofundamento das plataformas teóricas para a análise de um tempo e de um espaço que se fazem abertos a inúmeras possibilidades de realização.

O quinto capítulo destacará teoria e prática como termos recorrentes nas falas docentes, sendo usados, pelas professoras, para definirem as propostas formativas, situarem-se na profissão, justificarem a organização do horário coletivo da maneira que o fazem e

relacionarem-se com alguns saberes e refutarem outros. Partindo-se dos relatos escritos e depoimentos das professoras e das observações de campo, serão aventadas possíveis repercussões dos termos para a constituição dos sujeitos docentes.

O sexto capítulo analisará o frequente posicionamento vitimário das professoras em relação àquilo que avaliam como “algozes” da educação atual e seus prováveis desdobramentos para o exercício da profissão, para os processos de subjetivação e para a própria formação em serviço.

Por fim, no sétimo capítulo, ao traçar as últimas considerações, recupero o trajeto analítico do trabalho e exploro possibilidades de arquitetar-se na profissão, especulando outra maneira de produção da existência. Uma maneira que exige um recuo estratégico de si mesmo, das crenças mais fortes, das certezas mais ferrenhas, das esperanças mais cobiçadas e uma entrega ao novo, ao desconhecido e ao incerto.

2 “Nos passos da lei”: compondo o percurso legal dos Projetos Especiais de Ação

A formação permanente apresenta-se como uma das grandes prioridades das reformas educacionais. O anúncio de um futuro melhor para a Educação justifica alterações nas políticas que reverberam na organização escolar, no currículo e, conseqüentemente, nas expectativas e exigências em relação ao professor. Segundo Popkewitz (2001), o próprio conhecimento pedagógico referente às várias reformas imprime uma certa seletividade naquilo que os professores veem, pensam, sentem e conversam sobre o ensino.

As concepções educacionais norteadoras das políticas de formação docente delimitam, aos profissionais, uma determinada forma de pensar o ensino e as práticas no interior da escola. Contudo, não se constituem como os únicos dispositivos que provocam efeitos nos sujeitos aos quais essas políticas se destinam. Os processos formativos são inscritos em uma rede de dispositivos de diferentes ordens, tais como: teorias, enunciados científicos, práticas sociais, proposições filosóficas, regulamentos, leis, portarias e decretos organizados com vistas a provocar efeitos na invenção de um certo tipo de sujeito.

Argumentando que esses dispositivos atuam estrategicamente nos investimentos que fazem em relação aos professores, privilegiando determinadas concepções em detrimento de outras, de dadas ações no lugar de outras, de certas didáticas ao invés de outras, esse capítulo pretenderá observar o maquinário oficial em funcionamento, seguindo os passos das disposições legais que deliberaram sobre a formação em serviço dos professores municipais da cidade de São Paulo.

Quer destacar não somente as diferenças nas concepções que sustentaram os PEAs³ desde sua criação, mas as rupturas e continuidades que acabaram encaminhando-o para o centro da formação em serviço. Nesse sentido, iluminar o percurso legal e acompanhá-lo é tratar de recompor um dos elementos importantes da história do PEA e dispor um exame detalhado de como o maquinário do sistema educacional está instituindo novos processos de subjetivação e novos sujeitos. A questão é:

[...] investigar os pormenores das transformações que estão ocorrendo nas máquinas, artefatos e dispositivos que, ao mesmo tempo que se transformam a si mesmos, transformam (diretamente) os sujeitos que tomam para si e (indiretamente) a sociedade. (VEIGA-NETO, 2008, p. 147).

³ PEA é a sigla para Projeto Especial de Ação, instrumento que define as prioridades da formação em serviço de cada escola e estabelece as ações necessárias para viabilizá-la. Quando criado, em 1993, era denominado Projeto Estratégico de Ação e representava uma metodologia para operacionalização de ações que visavam superar as deficiências institucionais.

2.1 O Movimento de Reorientação Curricular (1989-1992)

A história do PEA tem início em 1992, na gestão da prefeita Luiza Erundina (PT), com o decreto do Estatuto do Magistério Municipal Lei nº 11.229/92, que regulamentava a ampliação das horas de trabalho coletivo e incluía a formação permanente como uma das ações a serem desenvolvidas nesse horário. Apesar de esta não ser a gestão criadora dos Projetos, preparou um terreno fértil ao defender e implementar um tempo de trabalho remunerado destinado à preparação de atividades, ao atendimento a pais, à correção de provas e ao estudo individual ou em grupos.

O Estatuto, concluído e divulgado no final da gestão, representou um dos produtos do Movimento de Reorientação Curricular, que previa três grandes momentos:

[...] a problematização (fala dos educadores, educando e pais); a organização das falas problematizadas (pelas equipes da Secretaria Municipal e pelos especialistas da Universidade) e o retorno organizado das falas, reorientando os rumos do trabalho educativo nas escolas. (SÃO PAULO, 1992).

O resultado geral de tal problematização foi a necessidade de reorientar o currículo, o que exigiria um conjunto de medidas extensivas, como a proposta de formação contínua e permanente. O argumento para a criação de espaços formativos, no entanto, não se restringia à atualização de conhecimento pedagógico decorrente das mudanças dos paradigmas curriculares, mas fundava-se nos princípios de redemocratização do país. Havia uma convocação para que os professores construíssem-se como sujeitos de suas práticas, localizando os pontos críticos de sua atuação, resgatando sua “voz” abafada por processos educativos opressores e ousando superar conteúdos e métodos tradicionais de ensino (SÃO PAULO, 1992).

As aprendizagens de cunho pedagógico deviam ser acompanhadas por uma opção política que pretendesse construir uma escola libertadora em oposição aos anos de repressão da ditadura militar. Assim, o espaço coletivo capacitava-se para o desenvolvimento dos valores democráticos nos sujeitos que dele participavam. “A escola deve ser um local de deliberações coletivas, que expresse os antagonismos vigentes em nossa sociedade. Só assim auxiliará o exercício da cidadania e a construção da democracia” (SÃO PAULO, 1992).

Dialogar, negociar, confrontar, participar constituíam imperativos para as práticas organizadas no interior da escola. Existia, por outro lado, uma concepção pedagógica bastante definida aportada, principalmente, nos referenciais sócio-construtivistas e nos pressupostos da

pedagogia da libertação, de Paulo Freire. Os processos foram integrados aos conteúdos de ensino. Ou seja, não era suficiente transmitir conhecimentos aos alunos, seria preciso construí-los com eles em ambientes favoráveis à participação.

Os espaços coletivos dirigidos aos professores deveriam ser, igualmente, promotores de uma postura participativa, instigando a tomada de decisões, o diálogo com os parceiros, a superação de conflitos individuais, as discussões relativas à construção do conhecimento, à reflexão da prática e à revisão teórica (Ibid.). Portanto, mesmo não trazendo os Projetos Especiais de Ação em seu bojo, o Estatuto do Magistério Municipal, elaborado nessa gestão, inaugurou um espaço, com uma concepção de educação bastante solidificada, para os professores exercerem suas atividades para além da sala de aula.

De acordo com esse Estatuto, a JTI (Jornada de Tempo Integral)⁴, a JEA (Jornada Especial Ampliada)⁵ e a JB (Jornada Básica)⁶ configuravam-se como as opções de jornada docente, que incluíam horas-adicionais destinadas ao desenvolvimento de atividades extraclasse dentre outras:

- I – Trabalho coletivo da equipe escolar, inclusive grupos de formação-permanente e reuniões pedagógicas;
- II – Preparação de aulas, pesquisas e seleção de material pedagógico e correção de avaliações;
- III – Atividades com a comunidade, pais e alunos, exceto as de recuperação, de reposição e reforço de aulas. (SÃO PAULO, 1992).

As horas adicionais, contudo, não se constituíam como tempo de formação profissional por excelência. Apesar de o artigo 64 do mesmo estatuto determinar que 80% dessas horas devessem ser dedicadas ao trabalho coletivo, o que incluía os grupos de formação permanente, abria, também, possibilidades para outras modalidades de atividades coletivas. Inaugurou-se um tempo-espaço para a formação de professores no interior de suas unidades de trabalho, mas não houve uma regulamentação que unificasse a organização dos processos desenvolvidos em cada unidade educacional.

⁴ A Jornada de Tempo Integral (JTI) passou a Jornada Especial Integral (JEI) e, desde 2008, chama-se Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) e corresponde a 25 horas-aula semanais em regência, 8 horas-aula referentes ao trabalho coletivo, 3 horas-atividade individuais a serem realizadas na escola e 4 horas-aula individuais em local de livre escolha. Esta opção de jornada, sempre, constituiu a carga horária máxima do docente.

⁵ A Jornada Especial Ampliada (JEA) era integrada por 25 horas-aula semanais, 3 horas-atividade a serem cumpridas no local de trabalho e 2 horas-atividade em lugar de livre escolha. Essa opção de jornada passou a ser denominada Jornada Básica do Docente (JBD) a partir da lei municipal nº 14.660/07.

⁶ A Jornada Básica correspondia a 18 horas-aula semanais, 1 hora-atividade no local de trabalho e 1 hora-aula em local de livre-escolha. A carga horária dessa jornada não sofreu alterações até os dias atuais.

2.2 A Qualidade Total da Educação (1993-1996)

A administração municipal sob o comando do prefeito Paulo Salim Maluf (PFL) passou a se preocupar em definir as atividades docentes coletivas e o PEA que, atualmente, se configura como sustentáculo dos processos formativos no âmbito do serviço, despontou como estratégia metodológica na superação das situações consideradas problemáticas pelas escolas.

O primeiro texto legal a resolver acerca das disposições do PEA foi a portaria nº 2.083, de 13 de abril de 1994. Esse documento definia os objetivos dos Projetos Estratégicos de Ação, além de delimitar sua abrangência e os profissionais chamados à participação.

Essa portaria não compreendia os PEAs como eixos primordiais da formação docente. Apresentava-os, sim, como instrumentos capazes de operar melhorias na situação pedagógica da escola, traduzindo respostas às situações problemáticas ou deficitárias diagnosticadas em cada unidade.

De acordo com essa portaria, os Projetos Estratégicos de Ação

[...] constituem-se no instrumento de viabilização das propostas de ação pedagógica, indicadas pelo Referencial Analítico da Realidade Local – R.A.R.L.⁷, visando atender às necessidades reais e imediatas da Escola, em coerência com a sua Proposta Pedagógica. (SÃO PAULO, 1994).

Dessa maneira, os PEAs estavam mais afinados com a construção de um projeto escolar do que com uma metodologia específica para a formação de professores. Consonantes a uma visão de Qualidade Total da Educação, como esclarecem os Relatórios oficiais, traduziam-se em propostas creditadas como potencialmente bem sucedidas, pois estariam alicerçadas em técnicas administrativas de aplicação universal.

Um Relatório produzido pela Diretoria de Orientação Técnica em abril de 1993⁸ esclarecia sobre as expectativas da Secretaria Municipal de Educação em relação ao PEA, indicando os pressupostos que o orientavam. Segundo esse documento,

Os Projetos Estratégicos de Ação – PEA – opção metodológica que pressupõe a busca de qualidade total na Escola – qualidade do atendimento, das ações e do produto – têm como premissas:

⁷ RARL é a sigla para Relatório Analítico da Realidade Local. Esse instrumento objetivava traçar o perfil de cada escola e diagnosticar suas deficiências a fim de subsidiar a construção do Plano Escolar. O RARL deveria ser cadastrado oficialmente através de uma planilha específica, contendo metas, diagnóstico, proposta, procedimentos e prazo de execução.

⁸ A criação do PEA é anterior a sua primeira portaria de regulamentação. Ele estava associado ao Relatório Analítico da Realidade Local como uma metodologia de operacionalizar a superação das dificuldades apontadas pela escola.

- Atender às necessidades reais e significativas da Escola.
- Possibilitar retomadas das ações pedagógicas através de constantes avaliações, antes que se efetivem fracassos dos resultados.
- Favorecer o sucesso dos resultados. (SÃO PAULO, 1993, p. 16).

A administração pública, através dos PEAs, designava às escolas a responsabilidade de operar suas melhorias. Seriam as pessoas que vivenciavam a realidade escolar, capazes de apontar suas dificuldades e conjugar esforços para superá-las. Seriam elas, também, responsáveis por avaliar adequadamente as ações evitando os insucessos e assegurando resultados positivos. Seriam elas tão capazes e tão autônomas de modo que falhar significasse incompetência e trilhar outros caminhos pudesse ser muito arriscado. Mas que outros caminhos poderiam existir diante da exatidão da fórmula: “a qualidade do produto é diretamente proporcional à precisão dos procedimentos, à retomada e à reflexão constantes (acompanhamento) e ao envolvimento *efetivo* de todos os elementos”? (SÃO PAULO, 1993, p. 17, grifo do autor).

Pretende-se evitar neste capítulo, no entanto, discussões sobre as concepções orientadoras dos PEAs ao longo das administrações públicas que os inauguraram ou conservaram. Importa, aqui, revelar as normatizações sobre esses projetos e como elas foram se conformando em regulações da formação do professor municipal.

A importação de parâmetros administrativos para a educação não representa, no entanto, uma ideia original do município de São Paulo. A Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990), determina sobre a responsabilidade dos governos mundiais, nacionais, estaduais e municipais em promover a universalização do acesso à educação básica e prescreve, para tal fim, providências de administração geral.

O objetivo último da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. O esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados.[...] Objetivos intermediários podem ser formulados como metas específicas dentro dos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação. De modo geral, essas metas:

(I) indicam, em relação aos *critérios de avaliação, ganhos e resultados esperados* em um determinado lapso de tempo; (II) definem as *categorias prioritárias* (por exemplo, os pobres, os portadores de deficiências); e (III) são formuladas de modo a permitir *comprovação e medida dos avanços registrados*. (UNESCO, 1990, p. 9, grifos meus).

Nesse sentido, a medida do êxito das propostas seria proporcional ao nível de capacidade administrativa dos governantes. A própria formação dos professores é concebida como uma maneira de otimizar recursos humanos e financeiros em função dos fins esperados.

Promover uma educação básica *eficaz* não significa oferecer educação a mais baixos custos, porém *utilizar, com maior eficácia, todos os recursos* (humanos, organizativos e financeiros), para *obter os níveis pretendidos* de acesso e desempenho escolar. Programas de formação e de capacitação em serviço para o pessoal-chave devem ser iniciados ou reforçados onde já existirem. Tais programas podem ser particularmente *úteis* à introdução de *reformas administrativas e técnicas inovadoras no campo da administração e da supervisão*. (UNESCO, 1990, p. 14-15, grifos meus).

As mudanças pretendidas na educação configuravam-se, segundo o documento da UNESCO, como reformas administrativas e técnicas. As problemáticas educacionais não se referem a questões políticas e sociais, e sim, gerenciais. O PEA, seguindo a cadência das proposições internacionais, emerge como uma ferramenta de administração das situações consideradas problemáticas pela escola, conjugando diagnóstico preciso, delimitação de ações, medidas de acompanhamento e avaliação.

Apesar de a primeira Portaria não configurar os Projetos como uma metodologia essencialmente promotora do aperfeiçoamento profissional, estes deveriam ser viabilizados pelos professores nas horas-adicionais de trabalho coletivo que, conforme disposto no Estatuto do Magistério Municipal, comportava grupos de formação permanente.

Os professores autorizados a participar dos PEAs eram, portanto, aqueles optantes por jornadas de trabalho que compreendiam horas-adicionais coletivas. Segundo a portaria nº 2.083,

Art. 3º - Para o desenvolvimento dos Projetos de Ação, os Profissionais de Educação Docente, sujeito à Jornada Básica ou Jornada Especial Ampliada, será convocado pelo Diretor de Escola para ingresso na Jornada Especial de Trabalho Excedente - TEX a que se refere o artigo 43 da lei 11434/93⁹, observados os limites estabelecidos nos artigos 39 e 44 da mesma lei.
Parágrafo Único – Devem ser igualmente destinadas a Projetos Estratégicos de Ação, as horas adicionais da Jornada Especial Integral. (SÃO PAULO, 1994).

As horas adicionais passavam, dessa maneira, a serem conduzidas pelos Projetos Estratégicos de Ação. Esses projetos, centrados em uma perspectiva de responsabilização da escola e de seus professores no planejamento e manejo de ações capazes de implementar a qualidade institucional, contornavam os propósitos do trabalho coletivo.

O aperfeiçoamento profissional apresentava-se como uma modalidade que poderia configurar um Projeto Estratégico de Ação. A formação docente era mencionada no texto da lei tanto em projetos que objetivavam especificamente a capacitação dos professores quanto

⁹ Art. 43 - A Jornada Especial de Hora-Trabalho Excedente - TEX, corresponde às horas prestadas, além daquelas fixadas para a Jornada Básica do Professor ou para a Jornada Especial Ampliada, na realização de projetos pedagógicos, na forma a ser estabelecida no regulamento específico.

em abordagens integradas entre às ações voltadas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Caracterizada como uma modalidade, a formação profissional não se definia como objetivo central da inserção dos PEAs nos horários de trabalho coletivo. Contudo, um Relatório, produzido pela Secretaria Municipal de Educação sobre os Projetos Estratégicos de Ação desenvolvidos entre os anos de 1994 e 1995, observou que esse objetivo representou a maioria das ações propostas pelas escolas.

O Relatório constituiu-se um esforço de categorizar as ações encaminhadas a partir dos PEAs e “fornecer um *retrato* qualitativo das preocupações que norteiam as Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino” (SÃO PAULO, 1996a, p. 6, grifo do autor).

Os 1.161 documentos cadastrados foram distribuídos em 24 categorias¹⁰, sendo que 353 projetos foram classificados como ações voltadas para a Formação do Profissional em Educação. As abordagens incluídas nessa categoria consideraram propostas de:

Capacitação Profissional – independente do conteúdo.
 Reciclagem, grupos de formação e estudo em grupo – troca de experiências, pesquisas, estudo de casos, propostas.
 Discussões didático-pedagógicas – planejamento, projetos, teorias, prática.
 Com tema específico mas objetivam capacitar o professor e estabelecer uma relação ensino-aprendizagem. Ex.: educação musical.
 Desenvolvem-se através de oficinas pedagógicas. (SÃO PAULO, 1996a, p. 7).

O conteúdo das propostas de formação docente organizadas através dos Projetos Estratégicos de Ação era, especialmente, composto pela atualização do conhecimento didático, das teorias educacionais e das metodologias de ensino, localizando, pelas próprias razões que justificavam a criação de um PEA, a deficiência no saber docente. Dessa forma, mesmo que essa diretriz não se definisse como uma política de formação profissional por excelência, mas sim como um instrumento para alteração de diagnósticos negativos da realidade escolar, os grandes alvos das propostas de PEAs acabaram sendo os professores. A medida da autonomia das escolas em escolher e gerir seus projetos configurou a medida da responsabilização, pois que se algo não fosse bem, pareceriam ser os professores, não somente os executores, mas os alvos das ações implementadas nas instituições de ensino através dos Projetos Estratégicos de Ação.

¹⁰ As categorias elencadas, por esse Relatório, eram: Formação do profissional em Educação; Orientação de estudos; Literatura/Sala de leitura; Relacionamento humano; Dificuldade de aprendizagem; Hemeroteca; Material didático-pedagógico; Relacionamento pais/escola; Comunicação; Educação ambiental/Saúde/Higiene; Língua estrangeira; Informática educativa; Educação artística; PNE/SAP/SAPNE; Cidadania; Orientação sexual/Drogas/DST/AIDS/Alcoolismo; Jogos/Eventos/Competições; Organização/Funcionamento da UE; Integração curricular/Visão de área; Brinquedoteca; Produção de texto/Leitura/Alfabetização; Pré-profissionalizante; Desenvolvimento físico/Psicomotor; Desenvolvimento cognitivo/Raciocínio lógico.

Vale ressaltar que essa formação devia submissão à lógica do instrumento de operacionalização que a estruturava. Ou seja, sendo o aprimoramento profissional reconhecido como prioridade da escola, este deveria atentar aos critérios de clareza, precisão e objetividade, condições para que o documento do PEA recebesse a anuência da Supervisão Escolar.

Artigo 2º - Os projetos Estratégicos de Ação propostos pela Escola serão submetidos à análise e aprovação do Supervisor Escolar, que deverá considerar, necessariamente, os seguintes critérios:

- a) decorrência direta das necessidades apontadas no Referencial Analítico da Realidade Local;
- b) coerência com a Proposta Pedagógica da Escola;
- c) integração ao universo escolar;
- d) observância ao padrão oficial¹¹ fixado pela Diretoria de Orientação Técnica;
- e) dados claros, precisos e objetivos. (SÃO PAULO, 1994).

A Portaria nº 2083, de 13 de julho de 1994, regulamentava as primeiras disposições sobre o PEA, definindo suas modalidades, a abrangência da participação dos profissionais, o tempo dedicado para sua elaboração e execução na jornada de trabalho e os critérios considerados para a aprovação do Supervisor Escolar. O texto legal oficializava, ainda, uma política de descentralização creditada como capaz de conceder à própria escola e a seus profissionais um instrumento metodológico eficiente na superação de suas dificuldades institucionais.

2.3 Os Quatro Pilares da Educação (1997-2000)

A administração do prefeito Celso Pitta (PPB)¹², inicia sua gestão, determinando os princípios da Educação Municipal através da Portaria nº 1401 de 11 de março de 1997. Essa

¹¹ A planilha do PEA deveria ser preenchida respeitando-se os campos convencionados da seguinte forma: Campo 1 – Nome da escola, seu código e respectiva Diretoria de Ensino; Campo 2 – Eixo, variável e público-alvo; Campo 3 – Diagnóstico; Campo 4 - Proposta; Campo 5 – Número do Projeto na UE e o nome que o identifica; Campo 6 – Situação do projeto (novo ou reformulado) e ano; Campo 7 – Objetivos; Campo 8 – Procedimentos; Campo 9 – Cronograma; Campo 10 – Recursos humanos; Campo 11 – Coordenadores do Projeto; Campo 12 – Cargo/Função, Professores/Nome/Registro funcional/Horário/Jornada/Assinatura; Campo 13 – Carimbo e Assinatura do Coordenador Pedagógico, Diretor e Supervisor Escolar; Campo 14 – Critérios de Avaliação; Campo 15 – Bibliografia; Campo 16 – Análise do Supervisor Escolar; Campo 17 – Data da análise e do parecer do Supervisor; Campo 18 – Carimbo e Assinatura do Supervisor; Campo 19 – Homologação.

¹² Celso Pitta foi afastado do cargo em maio do ano de 2000, sendo substituído por Régis de Oliveira. Retornou ao posto de prefeito em junho do mesmo ano.

Portaria influenciou as novas orientações sobre os instrumentos de trabalho das escolas em seus horários coletivos. Embasada na LDB 9394/96 e, especialmente, no relatório Delors, Educação: Um Tesouro a Descobrir, produzido pela UNESCO, destacava princípios como o exercício da cidadania, construção coletiva do projeto pedagógico e valorização docente.

Apesar de as políticas educacionais do Município não se autodenominarem com os pressupostos do relatório Delors condensados nos Quatro Pilares da Educação (Aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos), estes influenciaram, como se verá posteriormente, a formatação dos Projetos.

As novas inspirações trouxeram mudanças na forma do PEA, iniciando pela própria nomenclatura, o E de Estratégico passou a E de Especial a partir da Portaria nº 3826 de 8 de julho de 1997. Batizados como Projetos Especiais de Ação foram desvinculados dos Relatórios Analíticos da Realidade Local e definidos, exclusivamente, como viabilizadores de melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Art. 1º. Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Escolares, em consonância com o Projeto da Escola, *obrigatoriamente* voltados para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, compreendendo ações de natureza pedagógica e/ou institucional. (SÃO PAULO, 1997, grifos do autor).

O direcionamento imediato às ações educativas deveria ser verificado pelo Supervisor Escolar, inclusive, para proceder à autorização dos PEAs das instituições. O artigo 5º da mesma Portaria estipulava os critérios para a anuência dos projetos e, entre os outros que observavam sobre a avaliação dos resultados anteriores, a suficiência do número de participantes e da carga horária e a coerência com o Projeto da Escola, um item delimitava a abrangência do conteúdo: “aplicabilidade no processo ensino-aprendizagem e ação direta em sala de aula e/ou comunidade” (SÃO PAULO, 1997).

A Formação e Aperfeiçoamento Profissional, permanecendo como uma modalidade de PEA, deveria estar atrelada a “ações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, envolvendo Docentes e Equipe Técnica da Escola” (SÃO PAULO, 1997). Restringiam-se, assim, as ações formativas ao aprimoramento do conhecimento didático e de suas finalidades para a prática em sala de aula.

Em contrapartida, expandiam-se as visões acerca dos processos de aprendizagem, que deveriam extrapolar os conteúdos formais de ensino.

Os conhecimentos básicos desempenham, aqui, um papel importante: ler, escrever e contar. Combinar a escola clássica com contribuições exteriores à escola, faculta à criança o acesso às três dimensões da educação: ética e cultural; científica e

tecnológica; econômica e social. Por outras palavras, a educação é, também, uma experiência social, em contato com a qual a criança aprende a descobrir-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire bases no campo do conhecimento e do saber-fazer. (DELORS, 2010, p. 20).

Essas aprendizagens procuravam atender, como dizem os documentos internacionais, as exigências do novo século que despontava num horizonte próximo. Porém, não menos comprometidas em abastecer as novas demandas mercadológicas.

[...] estas novas exigências, a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. (Ibid., p. 89).

Apoiados nas novas racionalidades do trabalhador do século XXI, o mesmo relatório estipula quatro pilares para a Educação, a saber, Aprender a fazer; Aprender a ser; Aprender a conhecer; Aprender a viver juntos.

Não obstante, as modalidades estruturantes, que se seguiam a Formação e Aperfeiçoamento Profissional, afinavam-se com as orientações do relatório *Educação: um tesouro a descobrir* e intensificavam o discurso sobre a cidadania, a participação da comunidade no cotidiano escolar, o currículo transversal e a significação social das aprendizagens escolares. Eram elas: Avaliação Diagnóstica; Orientação Educacional e Pré-Profissionalizante; Ações com a Comunidade; Culturais e Artísticos; Melhoria da Qualidade de Vida e Formação da Cidadania.

Se, por um lado, as modalidades de PEA fortaleciam práticas vinculadas à participação democrática, por outro, as restrições das ações à aplicabilidade na sala de aula e as novas proposições para o gerenciamento dos projetos davam-lhe outras cadências. Isso porque a formação profissional ficava restrita às aprendizagens instrumentais (como ensinar melhor ou de acordo com os parâmetros municipais), às teorias que as justificassem como excelentes e, agora, ao acompanhamento rigoroso da Equipe Técnica da escola.

O papel da Equipe Técnica, a partir dessa Portaria, ganhou novas importâncias.

Artigo 3º - Os profissionais da Educação participarão dos Projetos Especiais de ação na seguinte conformidade:

I – Diretor de Escola, Assistente de diretor de Escola e Coordenador Pedagógico: no horário de trabalho, assumindo a coordenação ou delegando a responsabilidade a outros participantes do Projeto. (SÃO PAULO, 1997).

Mais adiante, no artigo 5º, parágrafo único, delegam-se atividades específicas à Coordenação Pedagógica das escolas: cabe “ao Coordenador Pedagógico: adotar procedimentos para registro das fases e atividades do Projeto, avaliação de desempenho dos envolvidos e resultados parciais e finais obtidos”. (SÃO PAULO, 1997).

A Portaria anterior possibilitava que os então Projetos Estratégicos de Ação fossem elaborados e geridos por um docente responsável ou criado, apenas, por um grupo de professores¹³. Contudo, as novas disposições intensificavam a responsabilidade da Equipe Técnica em relação aos PEAs de modo a não prescindirem de suas atuações. Ao Coordenador Pedagógico, especialmente, incumbiram-se as funções de acompanhamento e registro das ações e a prestação de contas sobre os resultados produzidos.

O aumento no rigor dos registros das fases, dos resultados e da participação estava relacionado às novas determinações quanto à carga horária dos projetos e a frequência dos participantes, pois esses aspectos permitiriam a expedição de atestados validados na consecução de pontos para a Evolução Funcional¹⁴. Deveriam ser cumpridas, as seguintes exigências:

Artigo 6º - Para fins de Evolução Funcional, após a avaliação final dos PEAs, a Direção da Escola expedirá Atestados, desde que cumpridas as seguintes exigências:
I – o Projeto tenha carga horária mínima de 144 (cento e quarenta e quatro) horas-aula anuais;
II – o Profissional de Educação detenha frequência individual de participação no Projeto, igual ou superior a 85% (oitenta e cinco por cento) da carga horária total do Projeto. (SÃO PAULO, 1997).

Dessa maneira, o cumprimento de PEAs ocuparia o tempo integral das horas adicionais e se constituiria como diretriz do trabalho coletivo na escola. Além disso, a conexão obrigatória dos projetos ao trabalho em sala de aula e a participação docente certificada e com efeitos na evolução funcional conduziam esses instrumentos para a centralidade da formação em serviço dos professores no ensino municipal.

2.4 Qualidade Social da Educação (2001-2004)

¹³ Apesar de exigir-se a participação dos Diretores e Coordenadores Pedagógicos entre 1994 e 1996, esta se referia, apenas, a ações de fiscalização certificadas com o carimbo e assinatura nas planilhas oficiais de PEA, mas não regulamentadas em Portarias específicas.

¹⁴ A Evolução Funcional é um benefício concedido mediante solicitação do interessado atendendo a critérios relacionados ao tempo de serviço e à consecução de Títulos.

Os Projetos Especiais de Ação, somente sete anos após sua última regulamentação, concretizam-se, na gestão da prefeita Marta Suplicy (PT), como instrumentos integrantes da política de formação de professores do município. A Portaria nº 1.654, de 5 de março de 2004, em suas proposições iniciais, que justificavam as orientações relacionadas ao PEA, considerava “a política de formação de educadores em face das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação: Democratização do Acesso e Garantia da Permanência; Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação” (SÃO PAULO, 2004) e assumia-os, oficialmente, como instrumentos destinados a formação em serviço dos professores.

No entanto, as alterações significativas corresponderam às concepções orientadoras da política educacional mais do que a mudanças na estrutura dos projetos (carga horária, frequência, abrangência da participação, dados mínimos). Os artigos e os parágrafos associavam as definições quanto à forma do PEA a conteúdos e metodologias correspondentes ao ideário político em que a portaria se fundamentava.

Um exemplo disso eram as especificações relacionadas às modalidades dos Projetos, que passaram a ser organizadas em dois grupos: Formação Permanente da Comunidade Educativa e Gestão Democrática, que se desdobravam em ações curriculares sistematizadas.

Essas ações curriculares, estruturadas em eixos no interior de cada um dos grupos, caracterizavam-se por conteúdos afinados com as teorizações de uma Pedagogia Crítica a partir das quais as escolas deveriam orientar suas reflexões e promover as transformações das práticas educativas.

Mesmo que as disposições estabelecidas pela Portaria nº 1.654 se justifiquem pela “necessidade de estabelecer critérios gerais para que as Unidades Educacionais possam elaborar, desenvolver e avaliar seus Projetos Especiais de Ação, em consonância com o Projeto Político Pedagógico” (SÃO PAULO, 2004), suas especificidades acabaram por desenhar um currículo bastante definido para a formação em serviço dos professores municipais.

Além disso, os programas realizados pela Secretaria Municipal de Educação¹⁵ deveriam ser considerados nos PEAs das escolas que os desenvolvessem. De qualquer maneira, filiadas ou não a esses programas, as escolas encontravam direcionamentos bem determinados sobre a concepção educacional e os conteúdos priorizados pela gestão municipal.

¹⁵ Projeto Vida (Escola Aberta, Educom.rádio, Vamos combinar, Observação Escolar de Segurança Urbana); Recreio nas Férias; Círculo de Leituras; Orientação Sexual e Projeto Especiais.

Os PEAs configuravam-se como instrumentos promotores de “reflexão sobre o cotidiano vivido com o objetivo de transformação das práticas educativas” (SÃO PAULO, 2004). Uma reflexão, contudo, definida de antemão pelo estabelecimento dos referenciais teóricos, do enquadramento das ações curriculares e, até mesmo, das concepções sobre os elementos escolares¹⁶, que a inseriam dentro de um prospecto limitado de possibilidades. O currículo, por exemplo, deveria, de acordo com o parágrafo 1º do artigo 2º, ser compreendido como uma construção sociocultural e histórica, e os procedimentos metodológicos (investigação, problematização, sistematização), que orientariam o trabalho desenvolvido pelas escolas, seriam, também, determinados por essa Portaria.

Outros mecanismos de implantação das diretrizes municipais foram instituídos por essa Portaria. O Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAE), composto por funcionários da Diretoria de Orientação Técnico – Pedagógica e Supervisor Escolar capacitados através de assessorias prestadas por universidades, deveria ser responsável pela análise, pelo acompanhamento e pela aprovação dos PEAs das unidades educacionais.

Esse grupo mediava o diálogo entre as escolas e os conhecimentos teóricos produzidos que referendavam as transformações propostas pela Secretaria Municipal de Educação. Sua atuação consistia em encaminhar e justificar ajustes a serem viabilizados pelas escolas em suas ações futuras, objetivando uma consonância cada vez maior com o ideário educacional do município, que se embasava na concepção de Qualidade Social da Educação. De modo que um dos critérios de análise para que o GAAE deferisse a aprovação de um Projeto correspondia à *atualização* da bibliografia.

Além disso, foram estipulados parâmetros específicos para embasamento das avaliações institucionais acerca do PEA. Esses parâmetros representavam critérios objetivos e levavam em consideração: a frequência e a pontualidade dos participantes; o cumprimento do cronograma apresentado; a obtenção dos resultados esperados descritos como atingidos totalmente, parcialmente atingidos ou não atingidos; o aproveitamento e a pertinência das referências bibliográficas; o registro detalhado das atividades¹⁷.

A Portaria nº 1.654, portanto, acomodou um discurso educacional renovado em uma fórmula para condução do trabalho coletivo, que sofreu poucas alterações. Sob uma perspectiva democrática, que valorizava a autonomia e a participação pública, acabou por

¹⁶ O parágrafo 1º do artigo 2º determinava que o currículo devesse ser entendido como construção sociocultural e histórica. Outro exemplo se apresentava na delimitação dos procedimentos metodológicos sob os quais os PEAs seriam submetidos no interior das escolas: investigação, problematização e sistematização.

¹⁷ Os parâmetros são utilizados até a atualidade, incluindo-se o registro, no mínimo bimestral, das avaliações realizadas.

desenhar as fronteiras das reflexões produzidas pela escola e definir, formalmente, o PEA como instrumento de implantação dos programas e diretrizes municipais através da formação dos professores. E mais: sofisticou os aparatos de controle através dos grupos de assessoria pedagógica, do detalhamento das concepções orientadoras dos Projetos e da especificidade dos métodos avaliativos.

2.5 Os Grandes Programas Educacionais (2005-atualidade)

Substituindo os discursos relacionados à promoção da Qualidade Social por programas educacionais, que visavam ao aumento dos índices de alfabetização das escolas do município, a Portaria nº 654/06 definia os PEAs como viabilizadores do “aprimoramento das práticas educativas para a melhoria do ensino e a participação cidadã” (SÃO PAULO, 2006).

As novas disposições legais, sob a gestão do prefeito José Serra (PSDB) e seguida pelo prefeito Gilberto Kassab (DEM)¹⁸, concebiam, nos Projetos Especiais de Ação, um território favorável para a implantação dos programas municipais. Se, na Portaria anterior, as diretrizes eram enunciadas através de ações curriculares sistematizadas em eixos orientadores, o novo texto legal trazia prescrições detalhadas sobre como proceder para alcançar a qualidade de ensino e a melhoria dos índices de alfabetização através de guias didáticos, avaliações externas e materiais pedagógicos. Isto é, agora, ao invés de os professores se filiarem a uma concepção de Educação, precisariam aderir a um programa de ensino. De acordo com essa Portaria:

Artigo 2º - Configuram-se modalidades de PEA as ações de formação voltadas para:
I – a tematização das práticas desenvolvidas nos diferentes espaços educativos;
II – a articulação das diferentes atividades e/ou projetos/programas com as diversas instituições auxiliares e Conselho de Escola que integram o Projeto Pedagógico.
III – a implementação dos Projetos e Programas específicos da Secretaria Municipal de Educação, tais como: Programa “Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal”, “Programa São Paulo é uma Escola” e outros. (SÃO PAULO, 2006).

O programa “Ler e Escrever”, vigente até a atualidade, objetiva a intensificação das práticas de leitura e escrita especialmente nos dois primeiros anos de escolarização no Ensino

¹⁸ José Serra permaneceu no cargo de janeiro de 2005 a março de 2006, deixando-o para concorrer às eleições para governador do estado. Foi substituído pelo vice-prefeito, Gilberto Kassab, que completou a gestão e foi eleito para a gestão seguinte (2009-2012).

Fundamental. Pretendendo o avanço dos índices de alfabetização, o programa concebe, na formação em serviço, um espaço privilegiado para sua implantação.

A própria Portaria nº 5.403/07, regulamentadora do “Ler e Escrever”, valoriza as ações formadoras nos horários coletivos e concebe o Coordenador Pedagógico como peça-chave na interlocução entre a Secretaria Municipal de Educação e as Unidades Educacionais. Um dos itens de seu anexo único, referente à formação de professores, esclarece:

O planejamento, acompanhamento e avaliação do andamento dos trabalhos de sala de aula serão realizados a partir da formação do Coordenador Pedagógico pautada nos Guias de Orientações Didáticas e nas expectativas de aprendizagens. (SÃO PAULO, 2007a).

Com um programa bem definido, especialmente através dos “Guias de Orientações Didáticas e Expectativas de Aprendizagem”, que estabelecem o que e como os alunos precisam aprender a cada ano da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2007a), ações de “ajustes pedagógicos” realizadas por grupos exteriores às escolas, como o Grupo de Acompanhamento das Ações Educativas (GAAE), foram dispensadas. Além de que seria esta uma das funções do próprio Coordenador Pedagógico.

Formalizou-se, assim, um mecanismo de formação ensaiado desde a Portaria nº 3.826, de 1997, que distinguiu os papéis da Equipe Técnica e dos docentes no interior dos PEAs, no qual os cargos gestores, capacitados de acordo com as diretrizes da Educação Municipal, multiplicariam os conhecimentos apreendidos em suas Unidades Educacionais de modo a construir um todo conformado em uma atividade universal promotora da qualidade de ensino.

As ações curriculares sistematizadas sob os pressupostos da Qualidade Social da Educação foram substituídas por programas educacionais com táticas de operacionalização bem demarcadas. Salvo as mudanças conceptivas, os PEAs permaneceram como um instrumento viabilizador de práticas pedagógicas melhores e condizentes a uma maneira de ser e estar na profissão referendada pelas políticas municipais. O que se refinaram, na verdade, foram os mecanismos de controle pelos quais esses efeitos são provocados e sentidos na formação docente em serviço.

Uma nova Portaria referente aos Projetos Especiais de Ação, promulgada no mesmo ano, trazia duas importantes alterações: a inclusão de um programa educacional específico

para a Educação Infantil, o “Rede em Rede” (Portaria nº 938/06), e de referenciais processados a partir de resultados das avaliações externas como a “Prova São Paulo”¹⁹.

O “Rede em Rede”, em vigência até a atualidade na Rede Municipal de Ensino, constitui um programa de formação de Coordenadores Pedagógicos das instituições de Educação Infantil que tem como objetivo:

[...] criação de uma rede de formação continuada de educação infantil de caráter descentralizado em sua execução e integrado em sua concepção, que articula os esforços de DOT-EI [Diretoria de Orientação Técnica – Educação Infantil] e das Coordenadorias de Educação [órgão regionais de Educação] na formação continuada dos profissionais das Unidades Educacionais. (SÃO PAULO, 2006b).

O Coordenador Pedagógico, responsável pela formação em serviço dos professores no interior de suas unidades educacionais, tem, nesses programas, acesso às concepções que justificam as metodologias de trabalho expressas pelas Orientações Municipais. Assim, como no Programa “Ler e Escrever”, o Coordenador se faz um elemento essencial na multiplicação dos pressupostos educacionais do Município e “um dos profissionais mais estratégicos na formação continuada da equipe de professores e na construção de um trabalho pedagógico nas EMEIs [Escolas Municipais de Educação Infantil] e CEIs [Centros de Educação Infantil]” (SÃO PAULO, [s.d.]²⁰).

Por outro lado, voltada aos alunos do Ensino Fundamental, a Prova São Paulo configura-se como um critério balizador das ações escolares, objetivando “articular os resultados da avaliação com o planejamento escolar, a formação dos professores e o estabelecimento de metas para o projeto pedagógico de cada escola” (SÃO PAULO, [s.d.]²¹). Dessa forma, os resultados acerca dos desempenhos dos alunos nessa avaliação passam a nortear tanto o currículo quanto as práticas formativas para cumpri-lo.

Contudo, foi com a Portaria nº 1.566 de 19 de março de 2008, em vigor até hoje, que as distinções entre as finalidades dos PEAs voltados para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e os resultados da Prova São Paulo constituíram-se como modalidades de projetos.

¹⁹ A Prova São Paulo “é um dos instrumentos que compõe o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, de características de avaliação externa e de larga escala” (SÃO PAULO, [s.d.]), que acontece, anualmente, a partir do 2º ano do Ciclo I.

²⁰ Disponível em: <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/EdInf/aredeemrede.aspx>>. Acesso em 23 jan. 2011.

²¹ Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=48&MenuIDAberto=23>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

Os PEAs definidos como expressões das prioridades “estabelecidas no Projeto Político, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos” (SÃO PAULO, 2008) devem atender as seguintes especificidades:

- I – na Educação Infantil: assegurar a todas as crianças a vivência de experiências significativas e variadas utilizando diferentes linguagens, entendendo as práticas, sociais da linguagem oral e escrita como organizadoras dessas experiências;
- II – no ensino fundamental e médio: atender a necessidade de desenvolvimento das competências leitora e escritora, como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento/disciplinas, visando ao alcance das metas estabelecidas pela unidade educacional, pela elevação dos níveis de proficiência detectados na Prova São Paulo, bem como das metas definidas pela Secretaria Municipal de Educação, expressas nos programas “Ler e Escrever – prioridade na escola municipal” e “Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas”. (SÃO PAULO, 2008).

As diretrizes municipais de Educação, agora, com cara e roupagem escancaradas pelos Programas e Guias Didáticos, compõem a cadência das necessidades apontadas pelas escolas. Ou seja, as unidades educacionais têm esclarecidos os parâmetros de qualidade do ensino e as didáticas para alcançá-los, cabendo-lhes o PEA como instrumento de ajuste entre o desejável na esfera oficial e os acontecimentos apresentados no cotidiano escolar.

À medida que se desenham um programa e materiais de aplicabilidade tão ampliada, que preveem seu alcance a todas as realidades escolares do município, desenvolvem-se, também, instrumentos avaliativos compatíveis a essa extensão. Não obstante, os resultados auferidos pela Prova São Paulo passaram a configurar uma modalidade de PEA. Segundo a portaria nº 1566, além da tematização das práticas e da concretização dos Programas Municipais, as ações de formação poderiam voltar-se a “implementação de projetos específicos para superação das defasagens de aprendizagem detectadas na Prova São Paulo e em outras avaliações realizadas pela unidade educacional” (SÃO PAULO, 2008).

A portaria de PEA vigente, mais do que estabelecer conteúdos de ensino, já que generaliza a leitura e a escrita a todas as áreas do conhecimento, define um modo de fazer o ensino, instituído pelos Guias e materiais dos Programas Municipais, que pode ser verificado e avaliado a partir de um extenso leque tático: registros diários detalhados das discussões e avaliações bimestrais dos Projetos, atestados para fins de evolução funcional, avaliações externas e outros instrumentos que não estão diretamente vinculados com as ações dos horários coletivos (planilha de sondagem dos alunos, avaliação de desempenho dos profissionais etc.).

Seguindo os passos da lei na companhia das disposições legais, documentos oficiais e publicações que orientam os Projetos Especiais de Ação, pode-se perceber que, entre rupturas

e permanências, aumentaram-se as exigências sobre sua elaboração e a delimitação do seu campo de ação à medida que foram se aproximando das políticas de formação de professores propriamente ditas. Isso se expressa, não apenas pela quantidade de legislações, mas pelo detalhamento dos requisitos, da supervisão e das modalidades organizativas.

Gestão	Concepção Orientadora	Disposições Legais
Luiza Erundina (PT) 1989 a 1992	Movimento de Reorientação Curricular	Estatuto do Magistério Municipal Lei nº 11.229/92
Paulo Salim Maluf (PFL) 1993 a 1996	Qualidade Total da Educação	Portaria nº 2.083; Declaração Mundial de Educação para Todos, UNESCO, 1990.
Celso Pitta (PPB) 1997 a 2000	Os Quatro Pilares da Educação	Portaria nº 1.401; LDB 9.396/96; Relatório Delors – Educação: um tesouro a descobrir, UNESCO, 1996; Portaria nº 3.826.
Marta Suplicy (PT) 2001 a 2004	Qualidade Social da Educação	Portaria nº 1.654
José Serra (PSDB) 2005 a 2006 Gilberto Kassab (DEM) 2006 a 2008 / 2008 até atualidade	Programas Educacionais	Portaria nº 654/06; Portaria nº 5.403/07; Portaria nº 938; Portaria nº 1.566

Quadro 1: PEA: Gestões, Concepções Norteadoras e Disposições Legais.

Ao recuperarem-se os passos dos dispositivos legais, o que pode ser observado sobre os Projetos Especiais de Ação é que: 1) foram várias as concepções de Educação que os orientaram; 2) foram várias as concepções que eles acomodaram; 3) suas portarias foram se tornando mais detalhadas e específicas; 4) mantiveram os discursos da autonomia da escola em diagnosticar suas necessidades e efetivar melhorias, da centralidade do aluno, direcionando a formação às práticas de sala de aula e da totalização das práticas em favor de alguma qualidade de Educação.

Acredito que os aspectos destacados no parágrafo anterior não estejam alheios a uma gama de procedimentos potentes em operar efeitos no campo das subjetividades. Assim, o que se segue nas próximas considerações, é um esforço em destacá-los nas portarias de PEA e esboçar alguns desdobramentos para a formação em serviço dos professores municipais.

3 “Suspendendo peças”: a autonomia, a centralidade do aluno e a totalização dos esforços docentes

O PEA configura-se como um regime formativo sustentado, não somente pelas diversas concepções pedagógicas que o compuseram (e compõem), como Qualidade Total e Social de Educação, Programas “Ler e Escrever” e “Rede em Rede”, mas pelo conjunto de regras no qual se inscreve, que permite a acomodação de uma miríade de teorizações educacionais e a perpetuação desse método como caminho único da formação em serviço.

Filiar-se ao PEA, portanto, não é simplesmente aderir a um conteúdo ou a uma concepção de Educação. Significa, também, acreditar na capacidade autônoma de os sujeitos envolvidos em algum contexto realizarem transformações em sua realidade a partir de uma forma de compreender a escola e a sociedade validada como verdadeira, justa e benéfica para todos.

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

O apelo à autonomia trabalha com a liberdade dos indivíduos, descentralizando as decisões dos gabinetes governamentais e fazendo crer que as escolhas realizadas pela escola, através de seus Projetos, reflitam mesmo a opção pessoal de cada professor e consensual da instituição; a centralidade do aluno refere-se a um posicionamento para o qual os docentes são convocados à formação (nesse tempo e espaço devem ser alunos; aprendizes), mas, também, traduz-se numa força unificadora das ações escolares, ou seja, o aluno como objetivo maior da educação justifica a transição de uma concepção de ensino para outra, da submissão de saberes, crenças e valores docentes àqueles considerados mais adequados e, até mesmo, o ofuscamento da figura professoral em nome de um protagonismo infanto-juvenil; por fim, a

totalização das práticas em favor de alguma qualidade de ensino insiste em um modelo de interação pautado na conciliação das partes (professores/escola) em um todo (escola/Educação Municipal) motivado por uma causa superior como o progresso ou a universalização da qualidade de ensino, por exemplo.

Apesar de essas questões serem melhores evidenciadas, posteriormente, através de trechos extraídos das próprias disposições legais, antecipa-se que o PEA dispõe de uma qualidade técnica que intenciona a gestão dos professores pela via da formação em serviço. Formação, esta, que faz apelos tanto aos professores enquanto categoria profissional como a cada um dos professores constituintes dessa categoria.

Objetivação, no primeiro caso; subjetivação no segundo (...) O que está em causa é, precisamente, a gestão das populações como objetivo das tecnologias de poder, por meio das dinâmicas tanto de individualização quanto de totalização, sendo ambas correspondentes a um único e mesmo processo de governmentação. (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p. 60).

Acredito, também, que durante esses dezenove anos da permanência do PEA como ferramenta formativa dos professores municipais, tais operações tenham sofrido deslocamentos de modo a renovar as estratégias de poder. Nesse sentido, as reformas educacionais apregoam novas regras e padrões, proporcionando outras formas pelas quais os sujeitos devam se monitorar dentro das relações institucionais (POPKEWITZ, 2001). Não penso, por isso, que os sujeitos se acomodem resignadamente a esse conjunto de regras e padrões e que estes sejam infalíveis tais como a exatidão de uma fórmula. Levo em consideração, sim, o caráter contingente e imanente dos acontecimentos que incitam a mobilidade das estratégias de poder. “Em suma, cada um torna-se um alvo de múltiplas e cambiantes interpelações que o fragmentam e o modificam incessantemente; e isso se dá num cenário que é também cambiante” (VEIGA-NETO, 2000, p. 200).

Importo-me, por agora, em destacar esses discursos nos documentos oficiais e Portarias que acompanharam o PEA desde sua criação e tecer considerações sobre seus possíveis desdobramentos na formação em serviço dos professores municipais. O que se pretende é afastar uma visão desinteressada das propostas formativas no âmbito do trabalho, na qual ela existiria, essencialmente, para desenvolver as melhores capacidades docentes em nome dos benefícios que boas práticas de ensino poderiam produzir.

Segundo Aquino e Mussi (2001, p. 217), “a formação em serviço operou uma dilatação dos mecanismos de poder sobre a profissão, ao funcionar como campo de validação dos tipos de saber que deveriam circular no exercício mesmo da docência”. Nesse sentido, a

autonomia, a centralidade do aluno e a totalização dos esforços docentes em favor de um “bem” superior podem ser tomadas como “pontos” privilegiados de circulação das forças de poder, constituindo-se como vias férteis de acomodação dos saberes considerados legítimos para o exercício da profissão e manutenção do PEA como instrumento de gerir os professores através da formação em serviço.

3.1 Autonomia

O PEA apresenta-se, em seu afã realizador, como um território favorável para acomodar o discurso da autonomia. Ele traduz, desde o início, a possibilidade de as escolas assumirem, por si mesmas, suas dificuldades, suas prioridades e seus planos de ação e operarem mudanças em suas realidades. Por outro lado, delimitou-se, de maneira mais expressa a cada Portaria, o campo de manobra das reflexões e práticas propostas no interior das escolas, que acabaram por se circunscrever à sala de aula e às concepções que deveriam orientar o trabalho pedagógico dentro dela.

Essas concepções atreladas a conhecimentos oriundos de diversas áreas (Psicologia, Pedagogia, Neurociências, Economia etc.), a estatísticas nacionais, estaduais e municipais sobre os índices de aprendizagem dos alunos como os produzidos pelas avaliações externas e às próprias racionalidades exigidas do sujeito contemporâneo, incluindo-se a formação permanente, apresentam-se tão inquestionáveis de modo que se filiar a elas pareça uma escolha natural e prudente em favor de um ideal comum.

Destacarei, para a análise dos Projetos Especiais de Ação, dois aspectos do discurso da autonomia nas políticas educacionais, que não sei se podem ser vistos como efeitos ou como viabilizadores da naturalização desse discurso (ou talvez sejam ambos), mas, inevitavelmente, nisso, estão implicados. De um lado, a consolidação da autonomia como interiorização de uma forma-Estado de pensamento, o que permite a tomada de decisão a partir de uma razão universal e, de outro, sua participação em um regime de verdade que possibilita o reconhecimento das boas práticas, das verdadeiras concepções, dos processos acertados, das teorias autorizadas etc.

O primeiro aspecto, talvez, seja mais bem observado através da própria mudança constante das concepções que orientaram as ações de formação em serviço e das práticas docentes. A grande pauta de tais mudanças situa-se em justificações de cunho científico que

tendem a atrelá-las a evolução da própria ciência comprometida com o bem da humanidade. “Os rituais da ciência se tornam uma forma retórica que pretende convencer os outros de que o que está sendo feito para eles é feito para o seu próprio bem”. (POKEWITZ, 1997, p. 260). Assim, é razoável que, convencidos dos argumentos oferecidos pelas novas “descobertas”, os indivíduos sejam capazes de escolher e adotar determinadas formas de falar, dizer e exercer a profissão em nome do bem comum.

As razões excelentes que justificariam a transição de uma maneira de ser e estar na profissão para outra não poderia ser aceita sem profundas estranhezas se não acomodadas em uma disposição do pensamento em estruturar-se a partir de um discurso acolhido como verdadeiro e de uma adesão racional e livre a ele. Uma sujeição voluntária àquilo que é socialmente viável e desejável e racionalmente justificável.

Entendendo que as modificações dos referenciais conceptivos tenham sido amplamente evidenciadas através da retomada do percurso legal do PEA, procurarei, então, destacar elementos discursivos das portarias e dos documentos legais que, de uma forma ou de outra, atrelem a autonomia à adesão a uma forma inquestionável de compreender o ensino, a aprendizagem ou a própria formação em serviço.

O desafio que mencionamos [organizar projetos que deem conta das necessidades peculiares da escola e, também, das diretrizes gerais da sociedade] está mesmo para os Educadores, na busca de *explorar o mais eficazmente possível as condições - suas, de profissional e de seu contexto – para a construção da Educação Escolar*. (RIOS apud SÃO PAULO, 1993, p. 4, grifos meus).

O excerto, destacado de um documento municipal orientador das finalidades dos Projetos, refere-se à época mesmo de sua criação sob a gestão do prefeito Paulo Maluf (PFL). Nesse período, a Qualidade Total deslocava para as escolas as técnicas administrativas empresariais, visando a uma melhor manipulação dos recursos disponíveis, inclusive humanos, na operacionalização dos processos de superação de situações problemáticas observadas na escola.

O remédio neoliberal baseia-se na premissa de que os problemas da educação institucionalizada se devem essencialmente a uma má administração. A competição e os mecanismos de mercado agiriam para tornar essa administração mais eficiente e, portanto, para produzir um produto educacional de melhor qualidade. (SILVA, 2001, p. 23).

Essa forma de compreender a gestão dos contextos escolares aborda um indivíduo que é proprietário de capacidades advindas de sua própria personalidade e, também, de seu percurso formativo. Tais capacidades devem ser reconhecidas e potencializadas pelo próprio

professor através de uma atitude racional sobre si mesmo e seu contexto (“explorar o mais eficazmente possível as suas condições”). No individualismo possessivo, a que se pode nomear essa perspectiva, cada indivíduo é proprietário de suas qualidades e seus sucessos e aquisições são produtos proporcionais às suas próprias iniciativas. Assim, todos os professores são igualmente capazes de fornecer um retorno às suas realidades de trabalho independente de quais forem elas (POPKEWITZ, 1997).

As diferenças entre os contextos e as oportunidades individuais de cada educador e os parâmetros e os códigos pelos quais serão avaliados são postos à parte de qualquer discussão sobre o ensino na medida em que o quê importa é a capacidade que os indivíduos terão de explorar suas potencialidades, de reconhecer as urgências de seu entorno e aplicar estratégias para efetivarem melhorias. No entanto, um exame de si e de sua realidade, com vistas “a construção da Educação Escolar” com “E” maiúsculo, passa insuspeito do que seja ao focalizar-se o sucesso das conquistas nas capacidades individuais de cada professor. Ou seja, suspende-se a análise crítica sobre o tipo de educação pretendido com uma forma de gestão baseada em preceitos administrativos ao se enfatizar o potencial de gestão de si e da realidade de cada docente.

Reconhece-se que tanto mais autônomos serão os agentes escolares quanto mais aproximarem-se de um perfil profissional orientado de forma racional e objetiva, pois, assim, poderão dar conta, com eficiência cada vez maior, das necessidades peculiares da escola e gerais da sociedade.

A autonomia desponta como a capacidade de cada professor mobilizar suas competências e habilidades, interpretar as carências de seu contexto de trabalho, propor-lhe soluções e desencadear estratégias de resolução. Os campos de atuação e ações dependerão do planejamento dos agentes escolares, porém devem ser manipulados através de um padrão instrumental referente às ciências administrativas, que não deve ser posto sob exame. O professor autônomo, aqui, portanto, é um sujeito empresário de si e de sua realidade, comprometido com sua profissão na medida em que desprende energia para explorar suas potencialidades e geri-las através de técnicas administrativas universais em sua aplicação.

No entanto, os mecanismos de decisão e de gestão dos sujeitos e das realidades escolares ganham particularidades pedagógicas na gestão do prefeito Celso Pitta (PFL).

Poderá ser caracterizado como PEA, todo conjunto de ações de natureza pedagógica e/ou institucional, *decidido pela Escola*, como instrumento alternativo de trabalho, sistematicamente organizado, *objetivando a melhoria do processo ensino-*

aprendizagem e desde que atenda aos requisitos explicitados nas alíneas do artigo 5º²² da portaria SME 3826/97. (SÃO PAULO, 1998, p. 198, grifos meus).

Os PEAs deixam de ser nomeados como Projetos Estratégicos de Ação e passam a se chamar Projetos Especiais de Ação. A mudança de nomenclatura não marca, apenas, uma alteração nominal, mas, também, semântica e estrutural. Como se viu, no capítulo, anterior, sofisticam-se as deliberações sobre esses Projetos, trazendo-os para o centro dos desdobramentos pedagógicos da instituição. Ou seja, correspondem às sistematizações das ações educativas desenvolvidas em campos de ação definidos pelas modalidades sob as quais os PEAs podem ser organizados.

O professor tem seu campo de ação reduzido de uma realidade mais ampla para os processos concernentes às tarefas de ensino, às aprendizagens dos alunos e ao espaço da sala de aula. A autonomia do professor “especializa-se” na delimitação de ações e lugar próprios.

Em contrapartida, estendem-se as compreensões, sobre os processos de ensino e aprendizagem, consubstanciadas pelo *Relatório Educação: um tesouro a descobrir*, 1996, que delineava os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI, a saber, *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser*. Não é de se estranhar, portanto, que as modalidades organizativas do PEA estejam empenhadas com tal compromisso avultado das experiências de aprendizagem, abarcando: a Formação e Aperfeiçoamento Profissional, a Avaliação Diagnóstica (Aprender a conhecer); a Orientação Profissional e Pré-Profissionalização, Culturais e Artísticos (Aprender a fazer); Ações com a Comunidade (Aprender a viver juntos); Melhoria da Qualidade de Vida e Formação da Cidadania (Aprender a ser). Tem-se, aqui, um bom exemplo de que a condução da educação dos alunos representa, também, a condução dos professores.

A concentração nos processos, especificamente, pedagógicos no lugar das técnicas de administração geral não representa, contudo, um rompimento com os interesses empresariais. Agregam-se às expectativas em relação ao trabalhador, o que se pode chamar de competências necessárias ao novo século.

O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de

²² Dispõe sobre os critérios de aprovação do PEA a serem considerados pelo Supervisor Escolar, a saber: resultados da avaliação do Projeto nos anos anteriores; número suficiente de envolvidos; coerência entre o PEA e o Projeto da Escola; aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem e ação direta em sala de aula e/ou comunidade; carga horária.

organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa”. [...] No que diz respeito ao pessoal de execução a justaposição de trabalhos prescritos e parcelados deu lugar à organização em “coletivos de trabalho” ou “grupos de projeto” [...]. Por outro lado, à indiferenciação entre trabalhadores sucede a personalização das tarefas. Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à ideia de competência material, pela exigência de *uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco*. (UNESCO, 1996, p. 93-94, grifos meus).

Portanto, há um deslocamento de uma ideia de profissionalismo circunscrita aos conhecimentos de manipulação e administração universais para um profissionalismo que integra a tais conhecimentos outros de valor social (trabalho em equipe) e moral (iniciativa e gosto pelo risco). Sem dúvida, a autonomia ganha novos contornos na renovação daquilo que é valorizado individual e socialmente.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino reveste-se de diferentes aspectos. Manifesta-se, em primeiro lugar, na gestão de recursos: *é importante que a distribuição de uma parte significativa dos recursos atribuídos possa ser decidida em nível de escola*. [...] De uma maneira geral convém desenvolver, em cada estabelecimento de ensino, processos que definam o papel dos diferentes atores, favorecendo a cooperação entre professores, direção e pais, assim como o diálogo com o conjunto da comunidade local. A prática da negociação e da conciliação na gestão de estabelecimentos de ensino e na vida escolar constitui, em si mesma, um fator de aprendizagem democrática. Por outro lado, a autonomia das escolas estimula fortemente a *inovação* [...]. Não serão, necessariamente, aplicadas de maneira pertinente em todas as situações: de fato é sabido que o sucesso das inovações depende, essencialmente, das condições locais. Por isso, o importante parece ser generalizar a capacidade de inovar mais do que as inovações em si mesmas. (UNESCO, 1996, p. 173, grifos meus).

As aprendizagens sociais mais alargadas deslocam-se para o interior da escola, como o aprender a viver em comunidade e democraticamente. As decisões individuais devem considerar os interesses coletivos levados a consenso e, por outro lado, as decisões coletivas podem ser sofisticadas pela capacidade de inovação individual.

A autonomia atrela-se, assim, à responsabilidade social e à inovação. Não é mais suficiente comprometer-se com as mudanças na realidade escolar, é preciso comprometer-se com as relações construídas no seu âmbito, que devem ser democráticas. Como, também, não se faz satisfatório dar conta de melhorias no contexto, deve-se realizá-las a partir de soluções originais.

O individualismo possessivo tem alargado o seu leque de qualificações. A inteligência das pessoas, sua capacidade de trabalhar em grupo, correr risco, sua criatividade e imaginação são bens individuais e coletivos, que devem ser mobilizados a serviço do bem comum que,

como se viu, articulam-se às necessidades do mercado. Ser autônomo significa, aqui, aderir voluntária e racionalmente às exigências e competências do novo século.

A ênfase no individualismo possessivo dá lugar à ênfase no individualismo engajado na gestão de Marta Suplicy (PT). Ou seja, não basta localizar situações problemáticas nos contextos locais e conjugar as competências individuais para superá-las, mas fazer isso comprometido com uma opção política e com a estruturação de uma forma superior de sociedade. Para tanto, faz-se necessário compreender as estruturas sociais que se tem para convertê-las nas que se quer.

Claro que o investimento na formação do educador não depende apenas de um plano bem estruturado. [...] talvez mais importante, está vinculado ao *investimento pessoal do educador na transformação do contexto educacional* onde ele está inserido. (SÃO PAULO, 2002, p. 29, grifos meus).

Nessa formação, acreditamos que os sujeitos em suas relações cotidianas flagram suas incompletudes, geram a necessidade e o desejo de ampliarem conhecimentos que contribuam para a construção da *autonomia, constituindo-os autores de sua prática e fortalecendo-os em suas decisões político-pedagógicas*. [...] Sob essa perspectiva, a formação permanente possibilita a *tomada de consciência* em relação à realidade e ao momento histórico, explicitando as *opções teóricas e práticas do educador*. (SÃO PAULO, 2004a, p. 42, grifos meus).

Acredita-se que grande parte da população encontra-se “adormecida” na ignorância das injustiças cometidas pela classe dominante, com as quais o modelo social vigente é conivente. A consciência dos indivíduos será conquistada na medida em que consigam se desprender de representações falsas sobre suas realidades através da compreensão de processos históricos e econômicos mais amplos.

A formação permanente é reconhecida como um valor da educação, pois é, através dela, que será possibilitado o desvelamento de uma representação mais verdadeira sobre a condição histórica e social dos sujeitos. Nesse período, acentuam-se as práticas de supervisão alicerçadas em pesquisas educacionais acerca da Qualidade Social da Educação, grupos como o GAAE deslocam-se dos gabinetes para os contextos formativos locais, comprometidos com a renovação do papel do educador.

Cada professor deve estar comprometido tanto com a construção de uma escola de qualidade para todos, como com a concretização de um ideal de qualidade relativo a aspectos cognitivos e formais do educando e a aprendizagens sociais necessárias para um novo projeto social. Dessa forma, os agentes escolares são concebidos como representantes dos interesses da comunidade escolar e dos alunos.

A disseminação, na escola, de uma nova concepção de mundo exigirá necessariamente, uma mudança na própria postura do educador, frente à educação e ao seu próprio papel como transmissor de tal concepção de mundo. [...] mantendo com a classe trabalhadora uma relação de representação que seja a expressão consciente de seu compromisso com os interesses dessa classe. [...] exige que a relação educador-educando seja o correspondente, na escola, da relação orgânica que deve existir entre intelectual e massa de trabalhadores, no âmbito da totalidade social. (PARO, 2000, p. 122).

Os professores devem ensinar uma maneira específica de compreender o mundo e, portanto, devem filiar-se a essa mesma visão. O papel da supervisão dentro dos contextos de formação tem o mesmo papel que educadores, para seus alunos: iluminar, através de aportes teóricos referenciados na teoria crítica, suas condições de vida oprimidas pela classe dominante. A formação consiste, nesse sentido, em deslocar os professores de uma existência obscurecida para uma consciência elaborada teórica, política e moralmente.

Tanto mais autônomos quanto mais conscientes forem os docentes. No entanto, essa consciência está condicionada a propósitos e valores bastante específicos, disseminados como universais do justo e do verdadeiro. A construção do consenso acerca dos fins a serem buscados diminuiria a necessidade de gerência e controle dos indivíduos, já que cada um seria suficientemente consciente para agir em favor dos interesses comuns. Desaparece-se, assim, a atuação do poder, já que, aqui, ele é entendido como uma ingerência da classe dominante que deve dar lugar a uma organização social hegemônica praticada pela consciência das pessoas.

Dessa forma, como a sociedade depende da estipulação de um contrato social, são valorizadas propostas pedagógicas, tanto dirigidas aos alunos como aos próprios professores, a partir das quais eles possam desenvolver competências sociais desejáveis e uma conduta participativa. Os processos democráticos são conteúdos a serem ensinados e aprendidos praticamente nos conselhos de escola, nos grêmios estudantis, nas reuniões pedagógicas e de pais e na formação de professores. Esse movimento propicia, também, a autonomia do indivíduo ao provocar oportunidades de tomada de decisões, de defesa de interesses individuais e coletivos e de reflexão sobre suas condições de vida.

A formação deve transformar as relações de exclusão e de invisibilidade dos sujeitos e possibilitar a criação de formas e indicadores da avaliação do fazer e do pensar pedagógico, para que não permaneçam na condição de silenciados” (FREIRE apud SÃO PAULO, 2004a, p. 39).

Nesses termos, os processos de *ação-reflexão-ação* praticados nos momentos formativos, permitem que os docentes evidenciem suas práticas e as reconfigurem sob os pressupostos da Qualidade Social da Educação. O objetivo é que os professores concluam, por

si mesmos, sobre a inadequação de algumas propostas pedagógicas e sobre as justificativas teóricas que endossam outras. Os professores conquistam sua voz conforme suas capacidades de recomponem seus vocabulários e suas práticas em uma retórica renovada sobre o mundo, a sociedade e a profissão.

A autonomia, assim, constitui-se nas vivências que possibilitam a tomada de consciência, como a formação permanente, a partir da pesquisa racional de si e da profissão (ação-reflexão-ação). O intuito é a produção de limites para a organização do pensamento, do sentimento e da percepção. Contudo, não se delimita, apenas, o quê é representado, mas o próprio espaço no qual a identidade e a estima são formados (POPKEWITZ, 2001a), permitindo distinguir-se o bom professor comprometido, consciente e autônomo.

A visão de Qualidade Social da Educação cede lugar às propostas voltadas para a implementação de Programas Educacionais nas gestões de José Serra (PSDB) e Gilberto Kassab (DEM). Tais programas objetivam a diminuição dos índices de analfabetismo e a melhoria do desempenho das escolas municipais nas avaliações externas de larga escala. Apesar de, para isso, valorizarem a instrumentalidade do professor para operar o ensino, não abandonam as políticas de acesso e permanência de todos na escola e os referenciais teóricos das pedagogias progressistas.

Respeito a autonomia das escolas que já tenham projetos que atendam às necessidades apontadas no programa “Ler e Escrever”. (SÃO PAULO, 2007, grifos meus).

É consenso que o aperfeiçoamento do trabalho realizado com as crianças na Educação Infantil requer um conjunto variado, contínuo e cuidadosamente planejado de situações voltadas para a formação continuada dos professores. [...] O Coordenador Pedagógico é capaz de responder a todas essas demandas e enfrentar inúmeros problemas complexos, cuja resolução depende de um olhar atento, informado e peculiar em cada escola. (SÃO PAULO, [s.d]²³, grifos meus).

Abundam-se, nas Orientações Curriculares e nos cursos de formação de professores, as teorizações relativas às didáticas e às metodologias de ensino e dispersam-se àquelas referentes a um ideal de sociedade. As pesquisas educacionais baseadas em dados empíricos sobre como as crianças aprendem e como a atividade docente deve organizar-se para alcançar níveis eficientes de aprendizagem ganham o centro das justificativas dos documentos oficiais direcionados à formação de professores. A ênfase nos aspectos didáticos e metodológicos faz com que as escolhas pedagógicas pareçam problemas de raciocínio universal.

²³ Disponível em:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ei/AnonimoSistema/BannerTexto.aspx?MenuBannerID=28>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

As prerrogativas sociais são tecidas pela advertência aos riscos do analfabetismo e da defasagem de aprendizagem das crianças expressa nos resultados das avaliações externas em larga escala, que, inclusive, devem servir de mobilizadores dos Projetos Especiais de Ação de cada Unidade Escolar. São, assim, esses mesmos resultados, denunciando o nível de eficiência da atividade docente, que devem motivar os professores a estudarem as razões de seus fracassos e os instrumentos para convertê-los em práticas de ensino bem-sucedidas.

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

Têm-se, de um lado, teorias pedagógicas e pesquisas educacionais que devem nortear as práticas docentes e, por outro, técnicas administrativas que devem orientar as relações institucionais. No caso da formação, palavras de ordem como automotivação, participação ativa, liderança e renovação do papel do coordenador pedagógico como um “advogado” dos Programas, que deve convencer os professores sobre seus benefícios através de uma dinâmica formativa estimulante, são exemplos da presença do novo perfil administrativo.

Nesse sentido, a autonomia pode estar fadada à mera disposição em aprender e ao papel ativo que cada um deve ter no seu próprio processo de formação. A aprendizagem, no entanto, fica circunscrita aos limites dos programas educacionais e das teorias filiadas. A autonomia docente está mais para sua capacidade de automotivação e participação ativa e a autonomia do coordenador pedagógico está mais para as práticas de persuasão.

A autonomia configura-se como uma sujeição consentida aos Programas Educacionais. Sua conquista deve ser motivada racionalmente, através de argumentos referenciados nas pesquisas educacionais e nos índices de desempenho dos alunos e, emocionalmente, recorrendo-se aos apelos da missão professoral no combate das mazelas sociais e às estratégias de motivação.

As diferentes concepções prescrevem novas racionalidades ao exercício da profissão e, conseqüentemente, permeiam de maneiras distintas os Projetos condutores da formação docente e provocam efeitos significativos aos professores como, por exemplo, um acentuado desconforto causado pela diferença entre os próprios saberes e os desejáveis exigidos pelas novas proposições (AQUINO; MUSSI, 2001). No entanto, do que estou a falar agora, é por qual via essa gama de referenciais conceptivos se acomoda em uma mesma ferramenta

formativa. Nesse sentido, o discurso da autonomia apresenta-se como a porta de entrada das renovações teóricas, pois este se desenvolve não apenas na exterioridade do corpo social, mas também na interioridade da consciência privada de cada sujeito.

Deleuze e Guatarri (2007) apontam para a interiorização de uma forma de pensar emprestada do aparelho de Estado e cristalizada em condutos precisos e caminhos determinados aos quais subordinamos o pensamento. Segundo os autores,

A imagem clássica do pensamento, a estriagem do espaço mental que ela opera, aspira à universalidade. Com efeito, ela opera com dois “universais”, o Todo como fundamento último do ser ou horizonte que o engloba, o Sujeito como princípio que converte o ser em ser para-nós. *Imperium* e república. Entre um e o outro, todos os gêneros encontram seu lugar num espaço mental estriado, do duplo ponto de vista do Ser e do Sujeito, sob a direção de um “método” universal. (DELEUZE; GUATARRI, 2007, p. 49).

O pensamento tem, aqui, uma forma de operar definida pelo condicionamento das experiências individuais àquilo que funciona como um valor ou um fator transcendente, recolocando-as nos termos de um ser social. O pensamento configura-se, nesse sentido, como uma maneira de o indivíduo afastar-se de si mesmo, dominar suas paixões e instintos, legislar sobre eles, de constranger-se, de privar-se e subordinar os fins pessoais em favor de fins mais elevados. A autonomia reside na possibilidade de realizar voluntariamente esse esforço. A forma clássica do pensamento está, portanto, condicionada a produzir o consenso mesmo quando seu conteúdo pareça original e inovador.

A incorporação de princípios éticos, mediante uma prática cada vez mais definida como da autonomia funcional e da liberdade, viria a impor-se como a marca socializadora mais distintiva e consensual do modelo de educação que se espalhou pelos quatro cantos do mundo ao longo do século XX e que nos atinge inteiramente no presente. [...] Todo um programa de poder se vulgarizou, portanto, explicando que a verdadeira aprendizagem consistia em levar o aluno a descobrir por si mesmo a forma de instituir um lugar social no espaço que ele próprio ocupava. (RAMOS DO Ó, 2007, p. 38).

Apesar de Ramos do Ó, referir-se ao governo do aluno na modernidade, o que seria o professor nesse modelo de formação, se não um aluno? Um sujeito que aprende a se produzir como docente no seu próprio local de trabalho, no lugar que ocupa e realiza suas escolhas profissionais. Os professores, diante de princípios e juízos acerca do que é um bom ensino, um bom cidadão, uma boa escola, etc. devem renomear e redefinir suas práticas educativas em nome do bem comum.

O exercício da autonomia se pauta não apenas nas escolhas individuais, mas em como essas escolhas irão estruturar a vida comum. Ou seja, há um apelo à esfera privada da

consciência de cada sujeito para a concretização da vida coletiva (RAMOS DO Ó, 2006) de modo a se produzir uma forma *consensual* de ser e estar no mundo.

O par razão-responsabilidade, nos anos finais do século XIX, inscreve-se no âmago da lógica de uma racionalidade científica de vocação prática, assumindo a centralidade do discurso pedagógico. Nessa perspectiva, a educação deve “fortificar a reflexão psicológica com o objetivo de assegurar a pessoa humana a posse de si mesma” (RAMOS DO Ó, 2006, p. 18), sendo, esta, capaz de incorporar as regras da vida social pela via do conhecimento racional. Segundo o autor,

Respondia-se, assim, à necessidade de encontrar um fundo comum a todos os homens e, ao mesmo tempo, de definir o pensamento e a civilização como elementos *naturais*. Aqui se estabelecia a ideia de que os mandamentos éticos eram realidades, mas realidades que supunham uma *aceitação esclarecida* dos cidadãos. [...] O discurso pedagógico informava então que a condição do homem era a de submeter-se voluntariamente aos mandamentos da lei. (RAMOS DO Ó, 2006, p. 19).

Os indivíduos, expostos a um esquema de inteligibilidade, empenham um trabalho reflexivo sobre si mesmos, apropriando-se de padrões e regras postulados como universais. Esses postulados referem-se, em grande parte, às produções científicas que traduzem as questões relativas à humanidade em leis naturais ou sociais. Como pode ser visto nos excertos, destacados dos documentos legais e oficiais, a autonomia está, sempre, associada a uma justificação das ciências que incitam determinadas maneiras de ser, pensar e sentir a figurarem como naturais e universais.

A autonomia acaba por se configurar não no exercício da liberdade arbitrária de cada indivíduo, mas sim num campo relacional com o conjunto de regras e procedimentos que delimitam o que pode ser dito, pensado e feito. Ou seja, ela pode ser definida como a porta de entrada para as estratégias de governo alcançarem os indivíduos e produzirem sujeitos.

A consequência dessa compreensão para a formação em serviço é a de se pensar que a autonomia não será a recompensa da participação docente nos Projetos Especiais de Ação, mas a própria via de condução das propostas formativas aos professores municipais. Popkewitz, nesse sentido, afirma que administração social e autonomia estão imbricadas nas reformas voltadas à formação docente.

O conhecimento do professor [...], enquanto sistemas de razão, é prática substantiva relacionada a questões de regulamentação, governo e normalização. [...] a luta da escola destinava-se a fabricar mutuamente o professor e a criança [...]. (POPKEWITZ, 2001b, p. 75).

A autonomia refere-se à conquista de “qualidades coletivas que são definidas externamente e podem funcionar para disciplinar a pessoa dizendo ‘aqui estão as coisas que uma pessoa deve saber ou ser’” (POPKEWITZ, 1997, p. 166).

A fabricação do consenso, portanto, autoriza o exercício da autonomia circunscrito a um corpo de enunciados, saberes e comportamentos. Põem-se crenças nas interferências que ele possa gerar na constituição de bons professores, desacomodando os sujeitos de suas posições atuais para aportarem-nos em outra coletivamente desejável. Por mais inovadoras e defensáveis das práticas reflexivas, as premissas que sustentam o PEA, definem as fronteiras pelas quais as transformações podem ser aspiradas e estabelecidas. Ou seja, expressam seu regime de verdade, que os próprios professores devem ajudar a produzir.

3.2 A totalização das práticas

O PEA, desde sua criação, esteve sustentado pelo princípio da conjugação das forças individuais para modificar um diagnóstico avaliado como negativo, aprimorar as práticas institucionais, promover a formação profissional e concretizar a qualidade de ensino municipal.

Essa maneira de compreender o objetivo das relações intersubjetivas (partes mobilizadas em favor de um todo), não é recente. Encontra suas bases no próprio projeto Moderno de sociedade e está, estreitamente, relacionada ao exercício da autonomia.

Considera-se que o progresso e o bem comum são alcançados através da busca individual dos seus próprios interesses. A soma desses interesses produz o contrato social que maximiza tanto o bem individual como o bem coletivo. (POPKEWITZ, 1997, p. 227).

A formação em serviço enquanto prática orientada, não apenas pelas aspirações de aperfeiçoamento profissional de cada docente, mas por objetivos sociais “maiores”, convoca a participação de todos os professores na construção da Educação desejável. Como se cada sujeito constituísse uma parte inalienável de um projeto maior de sociedade. Procurarei destacar, a seguir, excertos de textos legais e documentos oficiais que nortearam a organização coletiva em torno dos Projetos Especiais de Ação, prescrevendo-lhe uma grande causa.

É importante que haja uma articulação *das vontades de todos que assumem a responsabilidade de educar*'. Isto levará a escola a traçar seus rumos visando à solução de seus problemas reais e significativos. Medidas *conjugadas na busca da qualidade e produtividade* são imprescindíveis para atingir o sucesso. (SÃO PAULO, 1993, p. 16, grifos meus).

[...] a qualidade do produto é diretamente proporcional à precisão dos procedimentos, à retomada e à reflexão constantes (acompanhamento) e ao envolvimento *efetivo* de todos os elementos. (Ibid., p. 17, grifo do autor).

Os professores são convocados a um exercício profissional que extrapole as tarefas de ensino e se comprometa com melhorias na realidade escolar. Não se pode esquecer de que, a política dos Projetos, prescreve, na concepção de Qualidade Total, alguns procedimentos gerais para o diagnóstico e o planejamento de ações para a mudança. Faz-se necessário que os agentes escolares investiguem seus contextos e, para isso, devem se valer dos Relatórios da Realidade Local. Como se viu, anteriormente, isso se configura como uma política de responsabilização dos educadores “convidados” a oferecerem o melhor de si nas ações desenvolvidas em favor das transformações desejadas, que devem se estruturar a partir de técnicas administrativas precisas.

Contudo, se as potencialidades são valorizadas individualmente, os objetivos, em contrapartida, devem ser compartilhados. A qualidade de ensino e a produtividade profissional e escolar podem somente ser atingidas, se todos os envolvidos não se abstiverem de integrar-se à engrenagem administrativa. Por um lado, tem-se uma incitação ao individualismo, já que cada um seria dono de suas capacidades, por outro, um chamamento das potencialidades singulares a trabalharem em nome de um ideal comum.

Pode-se compreender a interação dos indivíduos analogamente ao funcionamento de uma máquina, na qual a falta ou o defeito de alguma peça pode causar transtornos ou, até mesmo, paralisar a produção. Cada professor deve ser uma peça fundamental para a produtividade do equipamento escolar, porém, uma que, para ser útil, deve desempenhar funções distintas das demais. Daí, conclui-se que, o lubrificante das relações e mobilizador do desempenho de cada peça é a competitividade gerada no apelo situado entre “o melhor de si” e o “melhor para o grupo”.

Há, aqui, um consenso que deve ser estabelecido acerca dos objetivos a serem alcançados, mas, especialmente, em relação às performances dos indivíduos que devem buscar o seu melhor e submeterem-se a técnicas específicas de administração (motivação, otimização dos recursos humanos e materiais, competição, delimitação de funções e ações, avaliação da produtividade, recondução das ações).

Os sentidos do que seriam “problemas reais e significativos” ou a “qualidade do produto” permanecem intocados ao trazerem-se, para o foco da discussão, as capacidades individuais, a eficiência gerencial, o envolvimento de um e de todos e o ideal superior de educação.

Torna-se difícil desprender-se dessa lógica consensual pretenciosa de uma qualidade e, mais, de uma qualidade “total” capaz de formular um futuro e uma possibilidade que transcendem a presente e indesejável situação social (SILVA, 2001). Congregam-se objetivos sociais transcendentais a técnicas administrativas universais em sua aplicação. Talvez, esse seja um dos seus grandes efeitos, fazendo com que os problemas educacionais figurem como resultados de problemas administrativos e obscurecendo os aspectos políticos, econômicos e sociais que permeiam a questão da qualidade na escola pública.

A totalização das práticas em nome dos propósitos educacionais maiores estará, na gestão seguinte, relacionada a aspectos pedagógicos, especialmente, nos processos de aprendizagem e nas práticas de sala de aula.

Poderá ser caracterizado como PEA, todo conjunto articulado de ações de natureza pedagógica e/ou institucional, decidido pela escola, como instrumento alternativo de trabalho, sistematicamente organizado, objetivando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem [...]. (SÃO PAULO, 1997, p. 250).

Nessa perspectiva, amplia-se o alcance das aprendizagens que permearão os valores sociais e de preparação profissional. Dessa forma, a totalização de práticas em favor de uma qualidade de ensino conduzirá o exercício dos professores no interior da escola através dos PEAs, mas, também, oferecerá, às crianças, modelos interacionais a partir das vivências de grupo.

O sistema educativo tem, pois, por missão explícita ou implícita, preparar cada um para este papel social. Nas sociedades complexas atuais, a participação em projetos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É de fato no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola. (DELORS, 2010, p. 60).

Os professores devem assumir, através de projetos comuns, um compromisso com o desenvolvimento das competências individuais dos alunos e das aprendizagens sociais. Esse compromisso com os alunos exigirá do próprio docente, a capacidade de trabalhar em equipe, não apenas como fundamental para a consecução de objetivos comuns, porém, como qualificação coerente com as exigências profissionais do novo século.

Esse modelo de interação se mantém nas propostas da próxima gestão, no entanto, com motivações bastante diferentes. A coletividade deverá organizar-se para transformações sociais mais profundas,

A democratização da gestão tem para nós pelo menos dois significados fundamentais: contribuir para a realização da qualidade social de educação e permitir que a escola e o *conjunto do sistema* sejam geridos, no âmbito da competência de *cada unidade ou instância*, por *coletivos representativos que aperfeiçoam as práticas democráticas na cidade*. (SÃO PAULO, 2001a, p. 8, grifos meus).

Gestão, nesse contexto [poder administrativo descentralizado], ultrapassa os limites dos diferentes colegiados e ganha uma dimensão mais complexa e essencialmente pedagógica. O modo como se gesta a *construção do conhecimento é responsabilidade de todos* os que compõem o cenário do cotidiano escolar. (SÃO PAULO, 2003, p. 23, grifos meus).

Os aspectos pedagógicos são considerados opções políticas, nesse caso, relacionadas com a implementação da Qualidade Social da Educação. O objetivo é que a escola possa oferecer oportunidades de os sujeitos aprenderem o exercício democrático.

Assim, a totalização das práticas com o intuito de se alcançar um determinado modelo de educação e de sociedade delinea duas vias de participação docente: uma, integrando os professores aos demais sujeitos da comunidade escolar (alunos, pais, funcionários etc.) através de organizações deliberativas, como os Conselhos de Escola, por exemplo; a outra, refere-se à união da própria categoria profissional docente para a formação de mecanismos democráticos dentro do espaço escolar e para as transformações sociais desejadas.

Acredita-se que uma sociedade democrática, livre das opressões da classe dominante, pode efetivar-se, apenas, com a participação de todos os excluídos em processos de tomada de decisão, sendo desejável que todos tenham o mesmo peso nesses processos. Estes permitem a conscientização dos sujeitos na medida em que para decidirem terão que refletir sobre suas condições de vida iluminados pelos referenciais críticos e por parceiros mais conscientes. Isso possibilita a minimização das divergências quanto aos interesses a serem buscados e os ruídos da própria comunicação entre os pares. Dessa forma, o modo de interação não apenas viabiliza o alcance dos objetivos esperados, mas também qualifica os sujeitos a operarem a transformação social e a constituírem-se como cidadãos ideais para um tipo de sociedade.

A totalidade resulta de uma ação comunicativa entre as partes que a compõem. Isto é, os vários sujeitos mobilizados por uma visão compartilhada de entender o mundo trabalham em favor de um valor comum e universal. Isso vai para além da coordenação de ações, uma vez que, na medida em que a ação comunicativa se desenvolve, capacita os sujeitos a intervirem e alterarem a vida social (HABERMAS, 2002).

A formação em serviço conforma-se nesse mesmo modelo de interação, direcionando, porém, a própria categoria docente, que deve se dispor a aprender os novos pressupostos educacionais e sociais. A transformação almejada exige, inclusive, o empenho intelectual de cada professor, que se propõe a estudar e a aderir a uma nova racionalidade social e integrá-la às suas opções pedagógicas. A ideia, novamente, é que quanto mais conscientes os sujeitos forem sobre a necessidade da mudança, mais capazes, eles serão de produzi-la voluntariamente. É essa adesão de cada um aos preceitos da Qualidade Social que viabilizará a hegemonização dos interesses e, por consequência, a concretização da sociedade idealizada.

Portanto, pelas duas vias, a totalização das práticas em favor de um modelo social particular desloca os processos decisórios do gabinete para os vários setores da sociedade. A escola, aqui, é o ponto de encontro desses setores e, por isso, lugar privilegiado de tomada de decisões comuns e de efetivação das mudanças. No entanto, a descentralização dos processos de decisão leva o modelo desejável de Estado para o interior das instituições escolares. Decide-se sobre as demandas cotidianas: o destino da aplicação das verbas, as atividades escolares, os projetos a serem desenvolvidos etc., mas os processos e as causas são inegociáveis.

As políticas educacionais que se seguem apresentarão rupturas quanto à maneira de entender a conjugação de esforços, voltando-a para aspectos específicos do processo de aprendizagem.

Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho *elaborados pelas Unidades Educacionais*, que expressam as *prioridades estabelecidas nos Projetos Pedagógicos*, voltadas *essencialmente às necessidades dos educandos*, em especial, ao desenvolvimento das competências leitora e escritora, definindo as *ações desencadeadas, as responsabilidades* na sua execução e avaliação, visando o aprimoramento das práticas e *consequente* melhoria da qualidade de ensino. (SÃO PAULO, 2006c, grifos meus).

O Programa “**A Rede em rede: formação continuada na Educação Infantil**” – Portaria 938/06 – SME – busca apoiar a tarefa dos trios gestores²⁴ na elaboração e implementação de projetos locais de formação continuada de professores em todas as unidades educacionais dos CEIs²⁵, EMEIs²⁶ e EMEEs²⁷ da Rede Municipal de Ensino. (SÃO PAULO, [s.d.]²⁸).

Daí a importância de *programas* de formação continuada para todos os professores, para *estimular a renovação* do saber em ambiente de *aprendizagem coletiva* e automotivada. Esse é um dos papéis do Coordenador Pedagógico. Ele não é um

²⁴ Diretor de Escola, Assistente de Direção e Coordenador Pedagógico.

²⁵ Centro de Educação Infantil.

²⁶ Escola Municipal de Educação Infantil.

²⁷ Escola Municipal de Educação Especial.

²⁸ Disponível em:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ei/AnonimoSistema/BannerTexto.aspx?MenuBannerID=28>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

mero gestor de sistemas e de boas práticas. Ele é *parceiro institucionalmente designado* para cuidar da tarefa de formação docente continuada nas Unidades Educacionais. (SÃO PAULO, [s.d.]²⁹, grifos meus).

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

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

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

Aqui, as negociações são ínfimas, restringindo-se ao convencimento de que algumas intervenções pedagógicas são mais eficazes que outras. Os objetivos estão prescritos nos programas, os processos dizem respeito às questões procedimentais do ensino balizadas pelas teorizações sobre a aprendizagem infantil e os aspectos sociais remetem-se a propósitos inquestionáveis, como a alfabetização dos alunos nas séries iniciais.

O PEA concentra sua fórmula nesse modelo de interação pautado na complementaridade dos sujeitos racionalmente motivados por uma totalidade capaz de instaurar quaisquer que sejam as transformações necessárias e os bens que se julgem

²⁹ Disponível em:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ei/AnonimoSistema/BannerTexto.aspx?MenuBannerID=28>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

comuns. Por isso, pensar os Projetos, apenas pelas concepções pedagógicas que o orientaram ou tentar ocupar-lhes de outras excelentes para o ensino, significa ignorar as forças que os encaminharam e mantiveram no centro da formação em serviço municipal durante quase duas décadas e seus desdobramentos para a gestão dos modos de ser e estar na profissão.

Cada docente é convocado a formatar suas práticas em nome de um ideal comum, mas, por outro lado, é incitado a regular a si e a seus colegas de trabalho, já que o êxito depende da união dos esforços individuais. A culpa pelo insucesso, nesse caso, tende a decair sobre aqueles que não participaram devidamente. Nesse sentido, os critérios de participação servem para qualificar ou desqualificar os professores: o comprometido e o descomprometido – e, acabam por referirem-se ao nível de profissionalismo de cada um.

3.3 A centralidade do aluno

O consenso que, em grande parte, tem orientado as políticas de formação em serviço, como será destacado adiante, se aloca no discurso da centralidade do aluno. O educando é a grande razão e causa pela qual a Educação deve se dirigir e, por consequência, os Projetos passam a ser constituídos pelo arcabouço teórico e instrumental considerado excelente para a sua aprendizagem. Por outro lado, esse mesmo apelo ao aluno como sujeito central do processo educativo encaminha o professor para a posição de aprendiz.

O aluno como essência dos projetos escolares pode se apresentar a partir de diferentes facetas, sempre, a responsabilizar o professor na formação de alunos-cidadãos ou alunos-protagonistas, por exemplo. Nesse sentido, a criança, em processo de escolarização, é o grande valor representante do futuro das gerações posteriores e diretor dos empenhos docentes individuais e coletivos, inclusive, o de dispor-se a aprender permanentemente.

Procurarei demonstrar, a seguir, como isso se coloca através da centralidade dos alunos e do processo de aprendizagem nas disposições legais e documentos oficiais direcionados a organização dos PEAs.

O Referencial Analítico da Realidade Local – RARL [instrumento basal para a construção do PEA] [...] se encontra centrado em cinco eixos: Valorização da Educação e do Educador; Atendimento Escolar; *Escola voltada para o aluno*; Plena utilização dos recursos; Normatização administrativa. (SÃO PAULO, 1996b, grifos meus).

A escola voltada para o aluno sugere que todos os empenhos realizados no ambiente escolar precisam ter esse sujeito como centro de seus propósitos. Como dito, as políticas municipais atreladas a Declaração de Educação para Todos, prevê a universalização do ensino e a integração dos grupos excluídos ao processo de escolarização. A questão, colocada por esses documentos, é menos política e mais estratégica. Os alunos não frequentam a escola devido a uma incapacidade administrativa de fazer com que a população reconheça os benefícios trazidos pela educação formal.

Os educandos constituem, em si mesmos, um recurso humano vital a ser mobilizado. A demanda pela educação e a participação nas atividades educativas não podem ser meramente pressupostas, antes, devem ser estimuladas ativamente. [...] Os educandos potenciais precisam ver que os benefícios da educação são maiores do que os custos a serem enfrentados, seja por deixarem de receber ganhos, seja pela redução do tempo disponível para atividades comunitárias, domésticas, ou lazer. A atenção às questões da demanda e da participação ajudará a garantir a mobilização das capacidades pessoais dos educandos para a educação. (UNESCO, 1990, p. 16).

Faz-se necessário, portanto, o conhecimento da clientela para que se desenvolvam estratégias capazes de chamá-la à escola. Não é à toa que os Relatórios da Realidade Local constituem premissas para o desenvolvimento das ações escolares. Além disso, os alunos devem ser passíveis de ser mensurados, seja por avaliações, pela porcentagem de crianças, jovens e adultos dentro e fora da escola ou pela produtividade dos projetos elaborados.

A capacitação de professores deve estar em consonância com essa visão de aluno. Um aluno que precisa ser medido e uma realidade que precisa ser apurada exigem o conhecimento de determinadas técnicas de cunho administrativo (coleta de dados, identificação do problema, plano de ação, distribuição de recursos etc.).

Promover uma educação básica eficaz não significa oferecer educação a mais baixos custos, porém utilizar, com maior eficácia, todos os recursos (humanos, organizativos e financeiros), para obter os níveis pretendidos de acesso e desempenho escolar. Programas de formação e de capacitação em serviço para o pessoal-chave devem ser iniciados ou reforçados onde já existirem. Tais programas podem ser particularmente úteis à introdução de reformas administrativas e técnicas inovadoras no campo da administração e da supervisão. (UNESCO, 1990, p. 14).

Os próprios programas de formação configuram-se como estratégias de gestão de recursos humanos. São exigidos, dos professores, determinadas condutas e saberes em favor da universalização do ensino e da garantia de educação básica para todos os alunos. Os educandos, nesse sentido, constituem-se como objetos da educação passíveis de verificação (índices de ingresso e permanência), podendo servir de critério de avaliação das práticas

docentes. Ou seja, podem informar o quanto os professores são capazes de planejar estratégias e executar ações para alcançar esses objetivos.

O aluno como objeto verificável dentro de um contexto gerenciável demanda uma formação específica para os professores, ao mesmo tempo, que a justifica. Os professores, carentes dos conhecimentos necessários para essa espécie de exercício, necessitam de capacitação específica. E têm essa necessidade, não apenas porque não possuem esses conhecimentos, mas pela valorização de um ideal de educação a ser realizado em favor de um modelo de aluno.

Na gestão seguinte, ainda que a valorização da figura discente provoque efeitos parecidos, os apelos aos professores deslocam-se para os referenciais próprios da pedagogia e os objetivos, referenciados nos interesses do mercado, assumem outros desdobramentos.

O Supervisor Escolar, para autorização, observará, especialmente, os seguintes critérios na análise dos PEAs [...] *aplicabilidade no processo ensino-aprendizagem e ação direta em sala de aula* e/ou comunidade. (SÃO PAULO, 1997, grifos meus).

O aluno aparece como centro, não apenas de objetivos educacionais maiores, mas como foco do processo de ensino-aprendizagem. Porém, como se viu, as políticas dessa gestão associam-se aos objetivos propostos pelo Relatório Educação: um tesouro a descobrir, ampliando a compreensão acerca desse processo.

As aprendizagens extrapolam os conteúdos formais, afinando-se com as exigências do profissional do novo século. O educando é um trabalhador em potencial, que deverá saber trabalhar em equipe, correr riscos, inovar, resolver problemas, tomar decisões. O professor, nesse sentido, deve atuar para suscitar as competências de cada criança e jovem e criar um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades.

[...] para que [os alunos] possam adquirir autonomia, criatividade e curiosidade de espírito, que são complementos necessárias à aquisição do saber, o professor deve necessariamente manter uma certa distância entre a escola e o meio envolvente, a fim de que as crianças e os adolescentes tenham ocasião de exercer o seu senso crítico. O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida. (UNESCO, 1990, p. 155).

Portanto, em nome de um aluno capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem, o professor deixa o primeiro plano da sala de aula para atuar nos bastidores. O

docente é convocado a renovar sua função, sendo ele, também, um empreendedor de boas oportunidades para os alunos aprenderem e explorarem suas competências individuais.

A formação de um trabalhador compatível com as novas exigências do mercado exige um professor atualizado, especialmente, em relação aos mecanismos de gestão da aprendizagem: como fazer com que o aluno construa seu próprio conhecimento, exerça seu potencial criativo, aprenda a trabalhar em grupo etc. O professor precisa abster-se de sua posição convencional nas tarefas de ensino a fim de desenvolver, nos educandos, “valores fundamentais” para o novo século e, para isso, deve propor-se a reaprender o seu papel. São esses mesmos valores que serão confrontados nas políticas de formação da gestão seguinte, lançando novas aprendizagens à docência, mas, sem devolver a ela, sua posição na centralidade do processo educativo.

Na Educação Infantil, construir uma Pedagogia da Infância onde o *centro é a criança*, envolvendo a *participação ativa de professores* e pais como atores neste processo, implica em tomar *a criança como ponto de partida* na organização de uma proposta de trabalho. (SÃO PAULO, 2003, grifos meus).

Configuram-se modalidades de PEA as seguintes ações curriculares sistematizadas:
[...] Gestão Democrática, prevendo ações de formação para:

- a. o Protagonismo infanto-juvenil;
- b. o fortalecimento dos grêmios estudantis. (SÃO PAULO, 2004).

O professor permanece com uma função mediadora da aprendizagem, mas, agora, não preparando os alunos para o mercado de trabalho, mas para um novo projeto de sociedade que se opõe aos princípios mercadológicos. Por isso, a ação docente deve fomentar um ambiente escolar democrático, promovendo oportunidades para os educandos exercitarem a reflexão crítica da realidade, tomarem decisões coletivas e participarem ativamente de seus processos de aprendizagem e conscientização.

Nesse sentido, o professor não é apenas um especialista do ensino, mas um agente da transformação social. Contudo, para que consiga provocar a criticidade de seus alunos acerca de suas condições de vida, faz-se necessário conhecer suas realidades, o que pensam e o que sabem.

[...] nossas relações com os educandos [...] demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem. (FREIRE³⁰, 1997, p. 79).

³⁰ Apesar de essa citação particular não constar dos documentos oficiais, utilizei-a para esclarecer a relação professor e aluno na concepção de Qualidade Total da Educação, uma vez que Freire constitui uma referência importante na gestão de Marta Suplicy (PT), 2001-2004.

O protagonismo infanto-juvenil alcança os professores por duas vias: a da docência em si e da militância política. As duas vias estão implicadas uma com a outra, pois os alunos precisam tomar o centro das propostas educativas para exercerem valores democráticos, mas também, para serem ouvidos e conhecidos. Esse conhecimento sobre os educandos permitirá que o professor tenha material para provocar reflexões sobre os contextos em que estão inseridos e a tomada de consciência necessária para a transformação social.

A ideia é que a experiência democrática nas vivências escolares preparem cidadãos compatíveis com uma sociedade igualitária e justa. Portanto, é em nome dessa sociedade, que os professores devem assumir os alunos como o centro do processo educativo. Não obstante, devem, também, colocar-se a disposição de aprender sobre eles, assim como, de recompor suas práticas em uma nova grade de inteligibilidade social e pedagógica.

Apesar de permanecerem com muitos dos referenciais teóricos das políticas voltadas para a Qualidade Social da Educação, os ideais formativos passam, na gestão seguinte, a serem compostos por objetivos mais genéricos baseados na implantação de Programas Educacionais.

O programa Ler e Escrever propõe o envolvimento de *todos os educadores* da escola para a alfabetização de seus *alunos*. *Por isso*, a formação dos professores se dá, principalmente, na própria unidade educacional. (SÃO PAULO, [s.d.], grifos meus).

Este é mais um recurso [formação continuada] que tem como *finalidade a implementação das orientações curriculares*, garantindo que *todos os professores* tenham acesso às informações e saibam como *efetivamente trabalhar em sala de aula* o que está proposto no material desenvolvido pela Secretaria. (Ibid., grifos meus).

Os alunos, nesse caso, não são conhecidos através da investigação de seus contextos de vida e da possibilidade de participação na sala de aula. O conhecimento da criança e do jovem se dá a partir da noção de aprendizagem disseminada pelas pesquisas educacionais, especialmente, aquelas que enfatizam as didáticas e as metodologias de ensino.

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

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

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

A centralidade do aluno é o motor das propostas de formação de professores. Primeiro, porque o educando emerge como objeto e resultado das práticas educativas, sendo passível de considerá-lo na avaliação dos professores. Segundo, deposita-se nos alunos, enquanto geração futura, a esperança de uma situação social diferente da que se tem (com todos os alunos na escola, igualdade de condições, extinção do analfabetismo etc.) e, por isso, devem-se mobilizar as ações docentes. Terceiro, porque a própria lacuna que se forma entre o aluno ideal e a condição real evidencia a necessidade de os professores atualizarem seus conhecimentos e deslocarem-se para a posição de aprendizes.

Segundo Aquino e Mussi, o maior alvo da implementação de uma política de formação em serviço “seria a retomada da própria legitimidade da instituição escolar pelo controle mais estreito das atividades docentes; em outras palavras, revigorar a confiança nos resultados escolares” (AQUINO; MUSSI, 2001, p. 217). Que parâmetro seria mais expressivo desses resultados, senão os próprios alunos submetidos às novas proposições?

Isso, atrelado às demandas de avaliação externa direcionadas às Unidades Educacionais, geraria um material de discussão das práticas docentes renovado a cada divulgação dos resultados de desempenho dos alunos nessas avaliações. Como exemplo, a própria “Prova São Paulo”, cujo produto, como explicitado no capítulo anterior, constitui pauta para a configuração de uma modalidade de PEA. Por essa via, o discurso da centralidade do aluno justifica os ajustes do trabalho docente diante dos índices de aproveitamento dos educandos nos processos avaliativos de larga escala, que acabam por se converter em respostas sociais sobre o andamento da Educação Municipal.

Popkewitz aborda outro aspecto desse discurso, afirmando que as crianças ocupam um lugar privilegiado nas reformas educacionais, onde “o futuro é um futuro a ser alcançado pelas crianças da sociedade” (POPKEWITZ, 1997, p. 159). O professor passa a ser o agente privilegiado no desenvolvimento infantil, preparando a nação a partir da criança que ele educa. O aluno é vislumbrado, nesse contexto, como a grande recompensa do trabalho docente na medida em que se torna capacitado para atuar e construir o novo mundo que se desponta de agora para o futuro.

O risco dessa tomada do aluno como centro da Educação é deixar insuspeitas perguntas como: Por que esses saberes e não outros? Esse aluno e não outros? Essa formação e permanente? Esse futuro e não outros?

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

O aluno, como valor transcendente na Educação, justifica os deslocamentos dos referenciais conceptivos e a adesão aos programas anunciados como melhores para a sua aprendizagem, constituindo-se um valor essencial que deve renovar, no professor, sua motivação a aprendizagem permanente.

4 Os Projetos Especiais de Ação no contexto da contemporaneidade

Pretende-se que os Projetos Especiais de Ação cheguem às escolas como um instrumento de trabalho a partir do qual as instituições devam reagir às situações problemáticas. Seguindo os passos da lei, tem-se uma política educacional que, de estratégia de operacionalização de mudanças, caminhou para a centralidade da formação em serviço dos professores municipais.

As portarias, os documentos e as publicações oficiais apoiaram diferentes parâmetros de qualidade, modelos de alunos e concepções de ensino. Os PEAs inserem-se, assim, num regime de verdade, acolhendo discursos e fazendo-os funcionar como verdadeiros, promovendo mecanismos que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, valorizando certas técnicas e procedimentos para a obtenção da verdade (FOUCAULT, 2010a). Por sua vez, a circulação dessas práticas, de teorias e até mesmo dos programas depende de um jogo entre o que as tornam potentes (seu estatuto científico, as exigências das avaliações externas, as nobres causas, por exemplo) e a autonomia dos sujeitos. Um jogo entre o poder e a liberdade que demarca o campo de manobra das reflexões e das ações desenvolvidas no território da formação docente.

Dessa forma, não somente são naturalizados os conhecimentos e as concepções nos quais o PEA se apóia para justificar-se como uma boa estratégia formativa, como também se naturalizam as formas como estes circulam, penetram e se acomodam nos Projetos. O professor autônomo motivado racionalmente, que atua em complementaridade aos demais, totalizando um corpo capaz de instaurar uma realidade mais nobre, digna, enfim, melhor, não é exclusividade do tipo de interação pensada para a formação em serviço, senão a própria maneira de constituição dos sujeitos e da sociedade.

As ideias de autonomia, de centralidade do aluno e de totalização das práticas em nome de alguma qualidade de Educação, tomadas como base natural de conduta social (ser para si e ser para nós) e profissional (ser para si e ser para o aluno), permitiram os desdobramentos, os refinamentos e as modulações dos mecanismos de controle no espaço da formação em serviço. Contudo, as referências que indicam os caminhos da autonomia, o modelo de aluno a ser formado, o ideal de qualidade de ensino e os esforços a serem empenhados para alcançá-lo não se sustentam mais em um terreno sólido e estável. Ao contrário, estão suscetíveis a atualizações rápidas e constantes.

Podia-se, por exemplo, quando os pressupostos de formação em serviço começaram a ser disseminados nas políticas educacionais do município, determinar, com segurança, os objetivos a serem perseguidos. Naquela época, o magistério municipal lutava por sua profissionalidade diante das possibilidades que se erguiam com a redemocratização do país. Sabia-se pelo quê e contra o quê lutar. O projeto de sociedade desejado e os processos necessários para conquistá-lo eram conhecidos. Uma sociedade que, se conquistada, deveria efetivar-se como uma realidade duradoura.

Atualmente, apesar de os professores “contarem” com programas educacionais bastante definidos, os objetivos genéricos prescritos para a educação municipal são passíveis de serem alcançados por uma infinidade de concepções de ensino e de estratégias. Intenta-se que os alunos aprendam a ler e a escrever ou expressem-se através de múltiplas linguagens. No entanto, as formas pelas quais esses propósitos serão atingidos, os gêneros considerados mais interessantes para a leitura e para a escrita, as linguagens mais importantes são conhecimentos atualizados constantemente, assim como se proliferam “especialistas” sobre qualquer assunto relativo à sala de aula. Somam-se, a esse cenário, as possibilidades de acesso que os avanços tecnológicos oferecem às produções acadêmicas em Educação, às revistas, aos blogs e às novidades do mercado pedagógico.

Assim, se ser autônomo significa ser capaz de fazer escolhas racionais, como fazê-las quando as racionalidades apresentam-se em movimento constante e acelerado? As práticas consideradas ótimas para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos hoje podem ser substituídas e condenadas amanhã.

Segundo Bauman (2007), a instrução destinada, outrora, aos professores permitia que estes determinassem com precisão a trajetória de suas ações com os alunos de acordo com os fins a serem alcançados. Os professores eram como lançadores de mísseis balísticos, capazes de calcular a direção e o alcance do projétil através da forma e da posição da arma, da quantidade de pólvora e do movimento do cano. Porém, tais armas eram potentes para alvos imóveis, que permaneciam enterrados nas trincheiras. Os únicos a se moverem, nesse caso, eram os projéteis.

O autor acrescenta que os mísseis balísticos tornam-se obsoletos diante de alvos rápidos, invisíveis, imprevisíveis, erráticos. Para estes, fazem-se necessários mísseis inteligentes capazes de detectar os movimentos de seu alvo, de mudar de direção no meio do caminho e de deduzir o ponto em que suas trajetórias se cruzarão. Desse modo, a captura de informações durante o percurso, a atualização e a correção da rota são destrezas imprescindíveis. Mísseis mais inteligentes ainda escolherão o alvo enquanto prosseguem, de

acordo com aquilo que, potencialmente, pode vir a ser um alvo e com a sua própria possibilidade de alcance. As condições do meio determinarão os objetivos. Os mísseis inteligentes aprendem no caminho, mas sem se apegarem às informações. Sua capacidade de aprendizagem deve ser tão eficiente quanto sua capacidade de esquecimento.

O que os cérebros dos mísseis inteligentes não podem jamais esquecer é que o conhecimento que adquirem é eminentemente *descartável*, bom apenas até segunda ordem e só temporariamente útil, e que a garantia do sucesso é não descuidar do momento em que o conhecimento adquirido não tem mais utilidade e precisa ser jogado fora, esquecido e substituído. (BAUMAN, 2007, p. 154, grifos do autor).

A sociedade atual transborda às formatações que a delineavam a partir de um “modelo espacial tópico, em cima/embaixo, dentro/fora, ou no sentido métrico, perto/longe...” (CORAZZA, 2001, p. 102). Esta é a sociedade da revolução biotecnoinformacional, do desenvolvimento da telemática e da globalização, da virtualização e da aceleração do real (COSTA, 2005), da manipulação genética, das formações nucleares, da venda de serviços e do marketing. Nela, as formas de controle e a avaliação são contínuas, e a ação da formação é permanente (DELEUZE, 2007).

Mais precisamente, no ambiente líquido-moderno a educação e a aprendizagem, para terem alguma utilidade, devem ser contínuas e realmente por toda a vida. Nenhum outro tipo de educação ou aprendizagem é concebível; a “formação” dos *eus* ou personalidades é impensável de qualquer outra forma que não seja uma re formação permanente e eternamente inconclusa. (BAUMAN, 2007, p. 155, grifos do autor).

A formação inicial não se faz mais suficiente diante da eminência da ignorância que se ergue entre o surgimento dos novos conhecimentos e o envelhecimento do conhecimento prévio. Disso, beneficiam-se as orientações mais “generalistas” ou “descomprometidas”, que não focalizam uma categoria específica de fins, apresentando-se menos ajustadas e mais ajustáveis (BAUMAN, 2007).

A formação profissional não se encerra com a diplomação, mas se estende ao longo da vida, *desafiada pelas experiências concretas vividas*. Daí a importância de programas de formação continuada para todos os professores, para *estimular a renovação do saber em ambiente de aprendizagem coletiva e automotivada*. Esse é um dos papéis do Coordenador Pedagógico. Ele não é um mero gestor de sistemas e de boas práticas. Ele é parceiro institucionalmente designado para cuidar da tarefa de formação docente continuada nas Unidades Educacionais. (SÃO PAULO, [s.d.], grifos meus).

Pode-se notar a generalidade das propostas para a formação continuada, que não aderem a um princípio fundamental, a não ser o da própria formação. As racionalidades atuais

não determinam fronteiras de modo a encontrarmos os traços, antes antípodas, agora conciliados: as experiências concretas de vida com os programas, o gestor-parceiro, estimular e designar. Isso porque, “nas sociedades de controle, os indivíduos vivem em uma corporação de formas sociais em eterna mudança, na qual a subjetividade é construída através de índices de trocas flutuantes” (POPKEWITZ, 2001a, p. 130). A autonomia dos professores se depura no exercício de uma reflexividade *automotivada* interminável, da qual o aluno, que experiencia as múltiplas linguagens sem deixar de elevar seus níveis de proficiência nas avaliações externas, é o motor.

Outro exemplo da indefinição das fronteiras é a abrangência do campo de atuação dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Ciclo I, que, até o ano de 2007, eram delimitados por cargos distintos a cada modalidade de ensino. Porém, atualmente, as especificidades da área de exercício do magistério municipal flexibilizaram-se em favor da polivalência docente. O professor estende suas competências e transita entre ambas as modalidades de ensino (Professor Titular de Educação Infantil e Ensino Fundamental I)³¹.

As novas racionalidades apontam para um docente flexível e disposto a descobrir “novas formas de sentir, pensar e agir no ambiente onde a profissão é exercida e de atribuir significados a seus componentes” (SÃO PAULO, 2011) frente aos desafios educacionais da atualidade, exercitando sua capacidade reflexiva.

Os professores, nesse sentido, são incitados a darem visibilidade ao trabalho que realizam em sala de aula. A tematização das práticas se configura como uma metodologia valorizada pelo seu potencial reflexivo e transformador e, segundo a Portaria vigente, constitui uma das modalidades destinadas à formação no PEA. O objetivo é que o professor, ao revelar seus fazeres, coloque os seus saberes em evidência para serem avaliados e desestabilizados em confronto com as didáticas ditas excelentes. Informam-lhe, assim, que sua prática é valorizada ao mesmo tempo em que a colocam em xeque através da delimitação dos referenciais conceptivos e metodológicos nos quais a reflexão é autorizada. Os professores acabam por ser motivados a estabelecerem vínculos entre o que fazem e sabem e o que seria desejável fazer e saber de modo a flexibilizarem-se em subjetividades sobrepostas continuamente.

Sobre essa abordagem metodológica no âmbito da formação em serviço, Popkewitz (1997) afirma que as experiências de ensino dos professores são descontextualizadas e

³¹ A supressão dos cargos de Professor Titular de Educação Infantil e Professor Titular de Ensino Fundamental I em um mesmo cargo ocorreu com a reestruturação da carreira do magistério municipal regulamentada pela lei 14.660/07. A partir dessa lei, o cargo de Professor de Educação Infantil se refere aos docentes dos Centros de Educação Infantil (CEIs) e não mais aos professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

reformuladas num conjunto de regras, de obrigações e de valores das ciências cognitivas. As interpretações individuais são separadas de seus contextos sociais e históricos e recolocadas em modelos de raciocínio. O conhecimento reconceituado faz as relações dos processos de escolarização parecerem naturais. Nessa perspectiva,

[...] os professores são encorajados “a monitorar seu próprio pensamento”. Tornando publicamente disponível o pensamento privado, a psicologia do raciocínio torna os professores individuais mais abertos à inspeção e à regulação. (POPKEWITZ, 1997, p. 199).

São os PEAs, assim, potencializados por formas mais sutis de controle, que reconduzem aos professores o exercício de autonomia e os discursos da centralidade do aluno e da totalização de boas práticas em favor de alguma qualidade em Educação.

Por outro lado, as novas racionalidades e as tecnologias de controle não alcançam os espaços e as pessoas uniformemente. A maneira como os sujeitos resistem ou curvam-se a essas exigências está na contingência do acontecimento. Afinal, se os “mísseis inteligentes” precisam refinar suas tecnologias ofensivas é porque os alvos também se sofisticaram, tornando-se mais ágeis, escorregadios, fugidios e instáveis.

Assim, são as próprias dissipações das fronteiras, a curta duração dos eventos válidos e a reconfiguração dos sujeitos em subjetividades flexíveis que possibilitam, aos indivíduos, responderem taticamente às investidas dos mecanismos de controle,

[...] avaliando constantemente o balanço entre o que se perde e o que se ganha em nos curvamos (ou não) a cada nova demanda. O quanto cada um será mais dócil, disciplinado, sólido ou mais flexível, (in)controlável e líquido será função das relações de sua própria subjetividade e as exigências do sistema. (VEIGA-NETO, 2008, p. 147).

Isso não quer dizer que se render ao controle é apenas uma questão de adesão às novas racionalidades e nem tampouco que há caminhos imunes ao exercício do poder, mas, apenas, de que este não é exercido alheio ao nosso posicionamento, aos nossos movimentos. O que muito me serve para a investigação dos Projetos Especiais de Ação, que, se de um lado não podem cumprir a salvação que nos prometem, por outro não precisariam existir se não fosse pela imanência dos acontecimentos.

4.1 A vida que se vive nos horários coletivos de formação: primeiras explorações empíricas

A formação em serviço proposta, através dos Projetos Especiais de Ação, aos professores do município de São Paulo há quase vinte anos, como se pode conhecer nos capítulos anteriores, orientou-se, em grande parte, pelo reconhecimento da autonomia docente, pela centralidade da figura discente e pela totalização das práticas dos professores em favor da melhoria da qualidade de ensino oferecida em cada uma das instituições educacionais do município.

Em outras palavras, como lógica geral, o PEA tem se constituído como uma forma de convocação dos professores a: se relacionarem consigo mesmos, refletindo sobre si e suas práticas e qualificando suas escolhas pedagógicas; conformarem-se como alunos motivados a aprenderem pelo resto de suas vidas profissionais em nome de um aluno ideal que se constitui enquanto termo neutro dos discursos educacionais, naturalizando as mudanças prescritas pela formação em serviço; comprometerem-se coletivamente com as mudanças educacionais e com a construção de uma unidade pedagógica.

Embora possamos reconhecer uma similitude estrutural da racionalidade organizadora dos PEAs no decorrer de sua existência, ao recuperar-se o percurso legal desses Projetos, localizam-se cinco grandes concepções que sustentaram as políticas educacionais do Município: o Movimento de Reorientação Curricular (1989-1992), a Qualidade Total de Educação (1993-1996), os Quatro Pilares da Educação (1997-2000), a Qualidade Social da Educação (2001-2004) e os Grandes Programas Municipais de Educação (2005 até a atualidade).

Tais concepções colocaram em cena diferentes modelos de professores, alunos e práticas, assim como, parâmetros diferenciados para os professores refletirem sobre si, adotarem suas condutas no espaço de formação em serviço, conceberem seus alunos e seus propósitos educativos e construírem sua consciência coletiva e institucional. Isso não quer dizer, no entanto, que as diferentes maneiras de compreender a Educação Municipal e a formação docente se configuraram como inícios e fins da vida que se vive nos horários coletivos.

As alterações definidas pelas gestões municipais em relação à condução dos horários coletivos de formação não se configuram em etapas vivenciadas pelos professores a cada nova disposição legal ou a cada inovação nas políticas públicas como se todos os sujeitos

envolvidos estivessem dispostos, ou assim deveriam se mostrar, a abandonar os saberes antes validados para o exercício da profissão por outros considerados melhores.

A escolha de dividir a história dos Projetos Especiais de Ação em blocos correspondentes às diferentes gestões municipais, que os acomodaram em diferentes concepções políticas e educacionais, serviu-nos para uma melhor descrição do objeto de pesquisa. Contudo, no capítulo seguinte, ao suspendermos algumas peças que engrenam o funcionamento do PEA, pudemos observar não apenas rupturas, mas também continuidades dos saberes que se referem à formação dos professores, das regras de participação nos grupos de estudo e das maneiras como os professores são chamados a pensar sobre si mesmos e suas práticas.

Os campos de saberes que orientam, justificam, autorizam, endossam tanto a própria existência da formação no âmbito do trabalho como os conhecimentos e as aprendizagens necessários a uma prática profissional considerada eficiente, justa e boa. As regras que organizam, constroem e liberam a circulação dos saberes e a participação dos professores nos Projetos. As formas como os professores são chamados a pensar sobre si e suas práticas, ou melhor, as formas pelas quais, a partir de determinados campos de saberes e regras, os professores se constituem como devendo e podendo ser pensados.

Tem-se, então, na formação em serviço, um grupo de professores, ao mesmo tempo, autorizados a atuarem profissionalmente, já que funcionários públicos e constantemente desatualizados diante da necessidade mesma da formação em serviço. Necessidade referenciada na prática do olhar introspectivo e da análise das próprias condutas profissionais para, a partir de conjuntos específicos de saberes, encontrarem em si as lacunas indesejáveis ao exercício da profissão.

Os professores, dessa forma, são convocados a darem novos sentidos, valores e propósitos à sua docência. São chamados à motivação constante em aprender e a reconhecerem-se, inexoravelmente, incompletos para lidarem com os desafios e as exigências profissionais. Há, nas políticas públicas de formação em serviço, sempre uma defasagem profissional pressuposta, que deve ser mobilizadora da reflexão de si.

A incompletude do sujeito desponta como imperativo das propostas formativas na figura do professor-aluno. Ou seja, daquele que, habilitado a exercer a profissão, coloca-se a aprender, constantemente, modos de operar e pensar seu exercício num espaço e tempo determinados.

A assunção de sua incompletude deve servir como condição que trará, ao sujeito, a consciência da necessidade de formação. Na formação, por sua vez, o professor será

endereçado a um conjunto de saberes e de discursos sob os quais se avaliará como profissional incompleto, devendo transformar sua incompletude em força produtiva para reorganizar seus modos de fazer, pensar e sentir a profissão.

O movimento formativo oferece aos professores esse campo de saberes e discursos, a partir dos quais devem refletir sobre si e suas práticas, além disso, trazem os mecanismos de como fazê-lo. Podem-se observar, nas próprias disposições legais e documentos oficiais norteadores dos Projetos Especiais de Ação, procedimentos como os de “retomada” das ações executadas, de “constante reflexão e problematização” ou, ainda, de ação-reflexão-ação e tematização das práticas. São estes movimentos em que os professores dão visibilidade àquilo que fazem através de relatos orais e escritos, por exemplo. Atribuem também sentidos particulares às suas práticas e propõem formas de agir a partir de um enquadramento teórico e de uma gramática pedagógica considerados desejáveis.

Portanto, o que está em jogo na formação em serviço é o sujeito, ou melhor, a fabricação de um sujeito específico. Um sujeito, no entanto, que não se configura como elemento passivo de seu processo formativo, mas é incitado a participar ativamente de sua constituição, objetivando-se, pensando-se e produzindo-se através de uma série de procedimentos de relação consigo mesmo, de discursos, de regras, de valores, de saberes, de vocabulários etc., que estão em constante movimento. O resultado desses múltiplos atravessamentos é um campo aberto, suscetível a um número infinitesimal de realizações possíveis. O resultado é o sujeito.

4.2 Retomando lições: cautelas e lapidação do olhar

Alcançando a formação em serviço em suas cenas concretas, encontramos as pessoas que vivem a profissão no que lhe há de mais cotidiano. São elas que realizam os horários coletivos, dando-lhes desenhos próprios e ocupando-os com condutas, sentimentos, crenças e valores, tão heterogêneos quanto singulares.

As professoras não apenas arquitetam os encontros, idealmente, formativos, como também diagramam determinadas existências a partir dos discursos que atravessam esse espaço e das relações estabelecidas consigo mesmas e com os outros. A formação em serviço, assim, está implicada com modos de subjetivação, isto é, com processos pelos quais os sujeitos tornam-se sujeitos de maneiras particulares.

O sujeito docente é foco de análise de inúmeras pesquisas, não somente do campo pedagógico, como também das áreas da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia etc. Dessa forma, os estudos sobre como os indivíduos se tornam ou deveriam tornar-se professor podem ser enquadrados em uma miríade de aportes teóricos. Tão vastas quanto as produções sobre os processos de subjetivação dos professores são as que se referem à formação docente. Contudo, ambas, invariavelmente, entrecruzam-se ao definirem ou defenderem um tipo de formação para um tipo de sujeito.

As escolhas teóricas do presente trabalho, que serão plataformas para a o tratamento da pesquisa empírica, serão delineadas a partir de um exercício exploratório prévio disposto a reconhecer os caminhos dos quais se pretende desviar. Pode-se dizer que assumirei algumas precauções metodológicas quanto à opção dos estudos que alimentarão os futuros esforços analíticos.

Primeiramente, não intento compreender o horário coletivo como uma resposta às exigências oficiais, no qual o papel do pesquisador seria o de verificar o nível em que as prescrições legais são aplicadas. Decairia, a partir daí, em uma interpretação comportamental, construída através da denúncia da negligência, da insatisfação, do sucesso, da resiliência etc. dos docentes, da busca de causas para as condutas profissionais consideradas desviantes e da prospecção de ajustes necessários àqueles professores, cujas práticas não são fiéis à política de formação docente do Município.

Outra precaução se refere a não entender os Projetos como um instrumento dos professores que deva ser protegido das interferências e imposições das políticas municipais, servindo de contraponto às opressões direcionadas ao magistério municipal. Nesse sentido, as críticas resvalariam na forma mesmo de condução das políticas públicas e da ideologia que as acompanham. Os professores, interpretados como categoria profissional corrompida, teriam, no PEA, uma ferramenta de tomada de consciência contra as investidas repressivas do adversário entendido em termos de aparelho de Estado.

A última cautela metodológica a ser assumida recusa-se a tomar o horário coletivo como um espaço neutro comprometido meramente com a qualificação contínua dos professores para o exercício da profissão. Um espaço cujo compromisso fundamental seria o de promover, aos participantes da formação, os conhecimentos necessários para se ensinar de uma maneira mais eficaz. A análise, nesse caso, concentrar-se-ia no campo das ideias, no convencimento, através de parâmetros científicos, de que certos saberes são melhores que outros.

Sob tal perspectiva teria, ainda, que compreender o conhecimento científico como um saber exterior e imune às estratégias de poder. Os saberes advindos das ciências seriam, assim, resultados da maturação científica e de uma evolução própria ao campo: conhecimentos antigos dando lugar aos conhecimentos atualizados.

Portanto, o tratamento da pesquisa empírica composto pela análise da vida que se vive nos horários coletivos de formação em serviço pelos sujeitos de uma escola de Educação Infantil pretende refutar três possibilidades de encaminhamentos: conceber o PEA como instrumento legítimo de formação e avaliar o sujeito de acordo com o seu nível de ajuste às propostas formativas; compreender o aparelho de Estado como repressor da ação docente, o PEA como mecanismo privilegiado de emancipação e a consciência plena de si e de sua condição como objetivo final do sujeito; assumir o PEA e a formação em serviço como meros espaços favoráveis ao desenvolvimento pessoal e o sujeito como receptáculo de conhecimentos atualizados.

Os “nãos” da pesquisa não se traduzem em uma postura condenatória às análises que depositam seus esforços nos princípios supracitados. Significam, sim, um exercício de esgotamento entre possíveis formas de se compreender o sujeito em formação. O objetivo é encontrar uma base teórica que sirva de plataforma de lançamento para as análises que se pretende tecer.

4.3 Conceitos importantes: plataformas de lançamento para a pesquisa empírica

Michel Foucault, ao recuperar os pontos de referência de seus trabalhos no curso ministrado no *Collège de France* em 1983, o *Governo de si e o Governo dos Outros*, explicita os percursos metodológicos para compor, o que chamou de maneira geral, “a história do pensamento”³².

Segundo ele, o seu intuito era distanciar-se de dois métodos, geralmente eleitos pelos historiadores: a história das mentalidades e a história das representações ou dos sistemas representativos. O primeiro concentrar-se-ia na análise comportamental e das expressões que precedem, sucedem, obscurecem, justificam, prescrevem, traduzem os comportamentos. O segundo estaria preocupado com o papel das representações em relação ao que expressa, seja

³² Michel Foucault ocupou, no Collège de France, a cátedra designada “A História dos Sistemas de Pensamento”, de 1970 a 1984.

um tema ou um objeto. Tal viés poderia, ainda, voltar-se para a análise dessas representações em função de um conhecimento compreendido como critério de verdade a fim de estabelecer-se o valor representativo de um sistema de pensamento compreendido como o sistema de representações de um objeto dado.

Os desdobramentos analíticos para essas espécies de abordagem seriam, de um lado, estudar determinado comportamento e as atitudes e expressões decorrentes dele em dado período. Como exemplifica o próprio autor, nesse sentido, estudar-se-ia a história da loucura a partir da “atitude que se pode ter tomado, através dos séculos ou num momento dado, a propósito da loucura” (FOUCAULT, 2010b, p. 5). Do outro lado, considerar-se-ia um objeto invariante, como a própria loucura, alcançado por sistemas de representações com função e valores variáveis. Ou, como ilustração ainda, tomar a sexualidade como invariante e “supor que, se ela assume, nas suas manifestações, formas historicamente singulares, é porque sofre o efeito dos mecanismos diversos de repressão a que ela se encontra exposta na sociedade” (FOUCAULT, 2007b, p. 10).

Uma história das mentalidades estaria comprometida, portanto, com recuperar a sucessão das condutas e das práticas em relação a um objeto. O sujeito, aqui, apareceria como uma substância estável e imutável diante das oscilações das ideias sobre determinado objeto. A história das representações, por sua vez, implicaria no desvelamento dos aparelhos repressivos ou de processos históricos “mais fundamentais” e suas funções na representação de determinado objeto. Nesse caso, o sujeito poderia atingir progressivamente sua plenitude e liberdade à medida que dissipasse tais representações.

Foucault, ao refutar esses dois métodos como ferramentas de análise para seus trabalhos, rejeita a premissa de um “eu” fundamental ou essencial, traduzido como constructo de ideias e comportamentos históricos e contingentes ou como identidade suscetível, oprimida ou obscurecida por certas representações. Ao explicar, por exemplo, seu projeto de trabalho na tessitura de uma história da sexualidade, o autor escreve:

Esta série de pesquisas [...] não deveriam ser uma história dos comportamentos em uma história das representações. Mas uma história da “sexualidade”. [...] Meu propósito não era de reconstruir uma história das condutas e das práticas sexuais de acordo com suas formas sucessivas, sua evolução e difusão. Também não era minha intenção analisar as ideias (científicas, religiosas ou filosóficas) através das quais foram representados esses comportamentos. (FOUCAULT, 2007, p. 9).

Ele completa que o termo “sexualidade” surgiu no século XIX, apresentando não somente um remanejamento de vocabulário, mas sendo acompanhado pelo desenvolvimento de campos de saberes diversos, pela inscrição de novas normas e regras sustentadas e

divulgadas por instituições sociais e por mudanças nas formas pelas quais os sentidos atribuem valor e sentidos às suas condutas, suas aspirações, seus prazeres etc. Desse modo,

[...] tratava-se de ver de que maneira, nas sociedades ocidentais modernas, constitui-se uma “experiência” tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma “sexualidade” que abre para campos muito diversos, e que se articula, num sistema de regras e coerções. O projeto era, portanto, o de uma história da sexualidade enquanto experiência – se entendermos por experiência a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade. (FOUCAULT, 2007b, p. 10).

Apesar de extraído do segundo volume da *História da Sexualidade*, o trecho supracitado não condiz, apenas, a uma postura metodológica adotada para o estudo desse termo, mas sim a uma perspectiva assumida, segundo o próprio autor, como pontos de referência para o desenvolvimento de seus trabalhos que, como projeto geral, procuraram tecer uma história do pensamento.

“O que distingue o pensamento é que ele é algo inteiramente diverso do conjunto das representações que subentendem um comportamento; ele é algo inteiramente diverso do domínio das atitudes que podem determiná-lo” (FOUCAULT, 1984, p. 391). O pensamento oferece, aos seres humanos, a possibilidade de objetivarem-se, tomarem-se como objetos de si mesmos, interrogarem-se sobre as condições, os fins e o sentido de suas maneiras de agir. “O pensamento é a liberdade com relação ao que se faz, o movimento pelo qual disto nos distanciamos, o constituímos como objeto e refletimos sobre ele como um problema” (FOUCAULT, 1984, p. 390).

Foucault busca fazer uma história do pensamento a partir da análise de focos de experiência, na qual se articulam as formas de um saber possível, as matrizes de comportamento para os indivíduos e os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis (FOUCAULT, 2010b).

Aportado nos discursos foucaultianos, Jorge Larrosa (1994) aponta que não se trata, nesse sentido, de uma natureza humana que se expressa de modos particulares conforme a progressão e a atualização de conhecimentos, saberes e ideias, resultando em formas diferenciadas de comportamento, mas sim da própria história dos discursos, dos procedimentos e das práticas que incitam os indivíduos a uma determinada experiência de si.

É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. [...] é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. (LARROSA, 1994, p. 43).

A experiência de si se apresenta, portanto, ao sujeito como uma série de técnicas, processos e práticas que levam os indivíduos a relacionarem-se com eles mesmos. Tais técnicas não estão dadas de antemão, como formas preexistentes, para que os seres humanos componham e recomponham os sentidos e os valores para as suas condutas. Ao contrário, elas precisam ser inventadas, refinadas e estabilizadas para serem disseminadas e implantadas de diferentes formas e em práticas diversas. (ROSE, 1998).

Dispositivos de ‘produção de significado’ – grade de visualização, vocabulários, normas, e sistemas de julgamento – *produzem* experiência; eles não são eles mesmos *produzidos* pela experiência. (ROSE, 1998, p. 25, tradução minha, grifos do autor).

Isso significa compreender que os seres humanos não são dotados de uma capacidade essencial de atribuir sentidos, mas que são atravessados por um conjunto de práticas que localizam os indivíduos em determinados regimes constituintes de modos de ser particulares, ou seja, operam modos de subjetivação.

Ao considerar-se subjetivação como o termo para “designar todos aqueles processos e práticas heterogêneos por meio dos quais os seres humanos vêm relacionarem-se com eles mesmos e com os outros como sujeitos de certo tipo” (ROSE, 1998, p. 25, tradução minha), faz-se necessário um deslocamento e um aprofundamento no que se refere às formas de compreensão do sujeito, do poder e das técnicas implicadas nos modos de os indivíduos se subjetivarem.

4.4 Do sujeito aos processos de subjetivação

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

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

Portador de uma arquitetura psíquica parcialmente conhecida, o sujeito é convocado a narrar-se, a decifrar-se, a interpretar-se, sendo destinado a um conhecimento progressivo de si e de sua essencialidade. Um projeto hermenêutico disposto a iluminar o que, na própria pessoa, esteja obscurecido, a dar sentido a suas condutas e reorganizar suas ações futuras. No entanto, essa relação estabelecida entre o sujeito e si mesmo e, em última instância, a própria concepção de sujeito apoiam-se e estruturam-se através de gramáticas, grafias, vocabulários e procedimentos particulares, que foram inventados em um tempo histórico e em um espaço geográfico específicos.

Dessa forma, considera-se o “entendimento individualizado, interiorizado, totalizado e psicologizado do que é ser humano como o lugar de um problema histórico, não como a base de uma narrativa histórica” (ROSE, 1998, p. 23) que assinalaria a mudança de ideias e comportamentos dos sujeitos dentro de determinados domínios sociais e culturais.

Não se trata apenas de que nossas ideias acerca do que é uma pessoa difiram das ideias que, a esse respeito, têm, por exemplo, os azandes ou os nativos de Bali. Ou que difiram das ideias que tinham os burgueses puritanos dos novos estados centro-europeus do século XVII ou os Cavaleiros da Europa feudal na baixa Idade Média. O que é histórico e contingente é algo que vai muito além das ideias ou das representações. [...] a experiência de si, também é algo histórica e culturalmente contingente, na medida que sua produção adota formas singulares. (LARROSA, 1994, p. 41).

Trata-se, portanto, das práticas pelas quais o indivíduo dá-se haver consigo mesmo e, ao fazê-lo, diagrama sua existência e constitui-se como sujeito. Tal perspectiva,

[...] trabalha para informar as maneiras em que esse regime moderno do eu emerge, não como resultado de qualquer processo gradual de iluminação, pelos quais as pessoas, ajudadas pelos esforços da ciência, vêm finalmente reconhecer suas verdadeiras naturezas, mas de incontáveis práticas e processos menos refinados e dignos. (ROSE, 1998, p. 23).

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

saudável, como cidadão, como profissional etc. e por maneiras de operar essa problematização.

Segundo Foucault, problematização

[...] é o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.). (FOUCAULT, 2008, p. 242).

As pessoas são, cotidianamente, incitadas a problematizarem as demandas da vida contemporânea, tornado-as inteligíveis e manejáveis em suas condutas. Essas demandas referem-se a “objetos de atenção” disponíveis em determinado lugar, momento ou domínio. Um objeto tornado como cognoscível a partir de certos tipos de discursos e praticado segundo certas regras em um tempo ou um domínio específico pode ser, diferentemente, considerado em outros. Aquilo que vale como “verdadeiro” não pertence a um campo estável e permanente, mas é da ordem da contingência e da história. Se, portanto, as problematizações são históricas e contingentes, assim também o são as experiências de si.

Contudo, a experiência de si não se materializa, apenas, em relação a um discurso “verdadeiro”, mas também através de procedimentos e técnicas particulares. Técnicas que encaminham o sujeito para si como objeto possível de ser pensado e manipulado e “das quais os homens se utilizam para compreenderem aquilo que são” (FOUCAULT, 1988). Segundo as palavras de Michel Foucault, as técnicas de si

[...] permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos e suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade. (FOUCAULT, 1988, p. 784).

As técnicas de si fazem o sujeito partícipe ativo de seu próprio processo de produção. Não há um sujeito aquém ou além das formas de subjetivação. São elas que possibilitam a realização do sujeito. Por isso, sob essa perspectiva, o sujeito é inseparável das formas pelas quais é levado a constituir-se como tal.

Segundo Rose (1998), as tecnologias do eu ou técnicas de si convocam o indivíduo a relacionar-se consigo mesmo epistemologicamente (conhecer a si mesmo) e despoticamente (dominar a si mesmo ou, de outro modo, cuidar de si mesmo), abrangendo práticas como confissão, escrita diária, discussão de grupo. Jorge Larrosa (1994) explicita os mecanismos mediadores da relação do ser humano consigo mesmo a partir de três dimensões: uma ótica, implicada com um regime de visibilidade no qual o sujeito se torna visível para si mesmo

(fichas de observação e questionários, por exemplo); uma discursiva, relativa à mediação entre estados internos de consciência e o mundo exterior através de um regime de enunciabilidade, onde o sujeito se nomeia e nomeia o que faz (memórias e diários); e uma jurídica, onde a relação da pessoa consigo mesma baseia-se no julgamento próprio, na regulação das próprias condutas e no domínio de si a partir de um regime normativo (confissões e práticas terapêuticas).

A experiência de si, portanto, está envolvida e estruturada em um campo de relações. Relações estas que “concedem poderes a alguns e delimitam os poderes de outros, capacitam alguns a curar e outros a serem curados, alguns a falar a verdade e outros a reconhecer sua autoridade e a abraçá-la, aspirá-la ou submeter-se a ela.” (ROSE, 2001, p. 151). Não ocupa e não se desdobra, portanto, em espaço neutro, homogêneo ou imparcial. Liga-se a sistemas de verdade, que dizem “não” a certas configurações de existências e, portanto, produzem efeitos de poder e, ainda, dizem “sim” a outras configurações e, por isso mesmo, produzem efeitos de poder.

4.5 Do Poder, com “p” maiúsculo, às relações de poder

“Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade sem “relações de poder” só pode ser uma abstração.” (FOUCAULT, 1995, p. 245). A afirmação de Foucault oferece dados importantes para se pensar o exercício do poder e, de alguma forma, sintetiza seus pensamentos em relação a esse termo.

Infere-se, a partir desse pequeno trecho, que o poder é produzido em relação e que tais relações viabilizam a própria realização da sociedade. Retomando as considerações sobre os modos de subjetivação, pode-se observar que as relações que o indivíduo estabelece consigo mesmo são desdobradas através das técnicas de si relativas a formas de operar essa relação em nome de algum objetivo e das problematizações referentes à atenção dada a esse objetivo em um momento histórico e às maneiras de pensá-lo. Está implicada, nos processos de subjetivação, uma autoridade real ou imaginária, que confere maior ou menor atenção a alguns objetos, qualifica atitudes e vínculos, posiciona discursos de acordo com determinadas táticas, enfim, relaciona-se a algum regime de verdade.

A ligação entre autoridade, ou melhor, capacidade de autoridade (já que não reduzida à intervenção do Estado) e a subjetividade é desenhada por sistemas de diferenciação, sejam eles baseados em diferenças jurídicas, culturais, econômicas ou diferenças nos processos de produção ou na competência, que permitam uns agirem sobre a ação dos outros.

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

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

O poder, dessa maneira, não é uma entidade exterior à sociedade, que de sua posição, aponta o dedo em riste e diz seus “nãos”. O poder incita, induz, produz. Colocar-se-á essa questão em termos de aparelho de Estado, pois este é, invariavelmente, reconhecido como detentor do poder, por praticar um tipo de poder repressivo e “acusado” de ignorar as necessidades individuais e desconsiderar parcelas da população em nome dos interesses de pequenos grupos.

O Estado moderno, em termos de exercício, desenvolveu uma nova forma de distribuição e organização de poder que é tanto totalizadora quanto individualizante. Segundo Foucault, essa nova forma política integrou uma antiga tecnologia do eu, o poder pastoral, herdado das instituições cristãs.

Organizado como uma Igreja, o cristianismo confere autoridade a certos indivíduos que, como pastores de um rebanho, serão os responsáveis por dirigir a conduta dos outros a fim de garantir a salvação póstuma de cada indivíduo em outro mundo. Contudo, essa maneira de conduzir os outros não se baseia em imperativos de ação, mas no conhecimento das mentes das pessoas e na revelação das faltas e dos desejos de cada um que permitirão encaminhar as consciências a uma verdade redentora. O pastor, assim, preocupa-se com a totalidade do rebanho a partir do cuidado com cada indivíduo em particular.

Dispensando-se o repertório espiritual e a institucionalização eclesiástica, pode-se considerar o “Estado como a matriz moderna da individualização ou uma nova forma de poder pastoral” (FOUCAULT, 1995, p. 237). Com a substituição de objetivos espirituais por

objetivos mais mundanos, trouxe-se a salvação para a dimensão da gestão da vida neste mundo com a asseguaração do bem-estar, a função da medicina e da educação etc.

Além disso, tomam-se de “empréstimo”, também do poder pastoral, saberes sobre o homem que estendem os objetivos e os agentes de poder por todo o corpo social: família, hospitais, escolas. Um saber “globalizador e quantitativo, concernente à população; o outro, analítico, concernente ao indivíduo. (FOUCAULT, 1995, p. 238). Uma forma de exercício do poder que é tanto totalizante quanto individualizante.

A consideração do indivíduo é condição para a realização do Estado moderno na medida que o integra a objetivos e modelos bastante específicos. Há um tipo de poder, aqui, que não diz “não” a determinados valores, crenças, modos de vida sob pena de morte, como num governo soberano, ou de padecer no purgatório, como no poder pastoral. Mas um poder que diz “sim”, induz, incita a certas diagramações da existência, começando pela própria produção do sujeito por si mesmo, em nome de diversos objetivos, prazeres, felicidades.

O poder, portanto, produtivo, ao invés de negativo e que se desenvolve através de práticas de governo; ou seja, na ação de uns sobre outros. Segundo Foucault, o termo “conduta” permite alcançar o que há de específico nas relações de poder:

A “conduta” é, ao mesmo tempo, o “ato de conduzir” os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em conduzir condutas e ordenar a probabilidade. (FOUCAULT, 1995, p. 243).

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

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

O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Foucault (1995) explica que a escravidão, por exemplo, não é uma relação de poder, e, sim, uma relação física de coação, onde um homem acorrentado tem suas possibilidades de “revide” esgotadas. Porém, se há meios de escape, de fuga, de deslocamento ou, no limite, de decisão sobre a própria morte, então, relações de poder serão desenvolvidas.

A contingência das ações e a possibilidade de resistência provocam a relação de poder, enquanto esta excita a luta. “No centro da relação de poder, ‘provocando-a’ incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e a intransigência da liberdade” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Sob tal perspectiva,

Não é tão surpreendente que os seres humanos frequentemente se encontrem resistentes às formas de personalidade que eles são intimados a adotar. Os seres humanos não são sujeitos unificados de um regime de governo coerente que produz pessoas sob a forma em que sonha. [...] Ao contrário, elas vivem suas vidas em constante movimento através de diferentes práticas que os subjetivam de diferentes formas. [...] As técnicas de relação consigo como um sujeito de capacidades únicas digno de respeito deparam-se com as práticas de relação com si mesmo como alvo de disciplina, dever e docilidade. (ROSE, 1998, p. 35).

Assim, não houve, até hoje, um sistema de sujeição estável e definitivo (FOUCAULT, 2011). O que se tem, portanto, são relações de poder tão móveis e transitórias quanto o são suas resistências. Disso, no máximo, pode-se contar com um campo de ação provável para sujeitos eventuais e possíveis, porém não menos tenso, perverso e explosivo. Afinal, são as estratégias e não as armas que animam as relações de poder.

As bases teóricas eleitas para a análise e, que têm perpassado a textura do presente trabalho, configurar-se-ão, agora, de duas maneiras. A primeira, como substrato conceitual, considerando a formação em serviço como estimuladora de uma experiência tal em que os sujeitos são incitados a problematizarem, com a ajuda de seus pares, suas condutas, seus pensamentos, seus modos de ser a fim de se transformarem e atenderem uma maneira exemplar, excelente e eficiente de realizarem sua profissão. No entanto, uma experiência de si localizada em um “campo de lutas” permeado por relações de poder e pontos de resistências. A segunda, como empreendimento metodológico, procurando perguntar-se sobre “como funciona” e o que movimenta as performances dos sujeitos no espaço coletivo de formação: quais as correlações de forças, crenças, valores.

Ao adentrar o grupo de estudo e tomar como objeto de análise a vida que se vive em um horário coletivo de formação, abre-se um campo de possibilidades sustentado por relações de poder e pontos de resistências a elas. Ressalta-se que, com isso, não se anulam as considerações analíticas realizadas sobre o Projeto Especial de Ação como um dispositivo de poder, mas crê-se que a própria possibilidade de existência deste como tal reside na insubmissão da liberdade dos agentes escolares. E, mais, que a própria organização do horário coletivo, provavelmente, será tecida por exercícios de poder, não só desferidos pelo Município, mas relativos aos elementos constituintes do PEA e às próprias professoras.

Porquanto, pode-se contar com uma formação em serviço desenvolvida, nos âmbitos oficiais, com o objetivo de oferecer um espaço, onde modos de subjetivação estão em jogo, com vistas a produzir tipos particulares de sujeitos docentes. Essas formas e esses tipos não permaneceram estáveis ao longo dos diversos documentos que organizaram e orientaram os Projetos Especiais de Ação. Deslocaram-se e apresentaram rupturas e permanências nas relações com as vidas nas escolas, as demandas cotidianas, a população, com outras instituições, as mídias, os consumos etc. E, assim, se realizaram, também, os sujeitos, num campo de possibilidades tão constrangedores quanto abertos.

5 Teoria e prática

As categorias de análise não foram estabelecidas *a priori* das informações e dos materiais recolhidos na escola pesquisada. Dessa maneira, ao iniciar o tratamento da pesquisa empírica, precisava garimpar elementos, levando em consideração as crenças e os valores que animavam as condutas das professoras nos horários coletivos e no PEA.

Os termos teoria e prática são recorrentes nas falas das professoras, nas justificativas que elaboram para suas condutas nos momentos de formação em serviço e nas definições e sentidos acerca dos Projetos Especiais de Ação. Não obstante, esses foram termos trazidos para o centro das propostas formativas do Município como uma maneira de autorizar e justificar as mudanças de concepções de ensino e as abordagens pedagógicas valorizadas pelas políticas educacionais.

Os professores, nesses quase vinte anos do PEA como ferramenta formativa, foram, permanentemente, incitados a examinar seu exercício profissional através de diferentes escopos teóricos renovados a cada mudança de gestão. Delegou-se, à teoria, a responsabilidade de iluminar os aspectos crônicos e obscuros das práticas docentes, oferecendo as diretrizes para que essas se “aperfeiçoassem”. As formas de fazer, pensar e falar a profissão são estimuladas, assim, a recompor-se a partir de novas racionalidades.

O espaço da reflexão docente é delimitado, definindo-se teorias sob as quais o pensamento deve ser submetido e desenhando-se os caminhos pelos quais as reflexões devem ser encaminhadas. Assim, abordagens como ação-reflexão-ação (1992; 2004), investigação-problematização-sistematização-apreensão crítica e avaliação (2004); tematização das práticas (2006-atualidade), apoiadas nessa espécie de relação entre teoria e prática, configuram-se como técnicas de condução da *experiência de si* dos professores nos contextos formativos.

O fato é que, como se viu, o jogo acontece em um campo de forças entre as estratégias de poder e a liberdade dos indivíduos. Portanto, o que se encontrará nos horários coletivos, um campo de forças, pode diferir, em última instância, em muito dos objetivos e das coordenadas especificadas para os Projetos. Em contrapartida, a própria relevância atribuída, pelas professoras, aos termos teoria e prática, indica que os efeitos do poder não foram nulos.

Portanto, antes do desenvolvimento da análise, eu contava com um contexto de formação imprevisível e aberto a inúmeras possibilidades de arquitetura e movimentos. Ao aproximar-me dos resultados empíricos, vieram à tona elementos relativos às falas e às ações dos agentes escolares. Tais elementos, ao mesmo tempo, que conferiam heterogeneidade ao

campo no qual a análise seria tecida, exigiam uma especificidade decorrente das apreensões docentes sobre suas realidades e da própria formação em serviço. Assim, fez-se necessário convocar outras vozes (Andy Hargreaves, Maurice Tardif, Antonio Nóvoa), que, até então, não haviam sido chamadas, para contribuir com o processo analítico. Por outro lado, a abertura para outras possibilidades de interlocução, fortalece a opção teórica da presente pesquisa, que, contando com a imanência e a contingência dos acontecimentos, permanece “atenta ao desconhecido que bate à porta”. (DELEUZE, 2001, p. 6).

Como já explicitado, o objetivo não é realizar uma análise comportamental dos participantes, ideológica das políticas ou pedagógica das concepções de formação, o que nos exigiria delimitar, previamente, nossas definições sobre teoria e prática. Pretende-se localizar os valores, as crenças, as expectativas, os sentimentos acerca desses termos no grupo pesquisado e as formas com que os participantes se constituem como sujeitos-professores.

Destacarei, no início de cada subcapítulo, cenas e falas advindas dos “Diários de Campo”, depoimentos e trechos de relatos escritos que evidenciam formas de relacionamento com um material reconhecido como teórico pelo grupo. O objetivo é trazer imagens do cotidiano que, expostas a uma cadência provocada pela associação às demais cenas e depoimentos e pelo confronto com os referenciais teóricos, proporcionarão movimento à análise.

Ressalta-se que os depoimentos, as falas coletadas nas observações de campo e os registros escritos prezaram a informalidade dos contextos e momentos em que foram produzidos e, por isso, não sofreram correções de acordo com os padrões de Norma Culta da Língua. São as vozes dos lugares e espaços comuns de trabalho dos agentes escolares pesquisados e, por isso, despretensiosos de formalidades.

5.1 “A teoria é que faz a nossa prática”: a totalização dos processos

Cena 1

A CP mostrou um cartaz com imagens de obras de arte e explicou o que era releitura. Disse que havia várias formas de fazê-la. Não precisava ser com a mesma linguagem da obra proposta para apreciação. Explicou que primeiro faz-se uma leitura inicial descritiva e, depois, propõe-se a releitura. [...] Citou, ainda, o livro “As Cem Linguagens das Crianças” para justificar o trabalho com releitura. Complementou que, em Reggio Emilia, eles trabalham muito com Arte e releitura.

Depois, mostrou duas imagens de obras do Portinari: Futebol e Palhaços na Gangorra. Pediu para as professoras escolherem uma [...] e foram convidadas a fazer a leitura da obra. Assim, descreveram o que viam. A segunda etapa consistiu em propor uma releitura da obra utilizando Lego (brinquedo de construção). [...] A CP apresentou um cartaz com atividades de leitura e releitura e folhas avulsas com objetivos escritos, para as professoras relacioná-los com as atividades. (Diário de Campo, 29/04/2010).

Essa cena refere-se a meu primeiro contato com as professoras e a coordenadora no horário coletivo. Poder-se-ia pensar, à primeira vista, julgando as divergências das condutas dos participantes nas cenas 1 com as cenas da maioria dos encontros formativos, que a primeira cena se trataria de uma dramatização do grupo buscando atender o que suporiam ser minha expectativa, enquanto pesquisadora, em relação a uma arquitetura adequada do horário coletivo. As demais cenas, em contraponto, seriam um retrato mais fidedigno da atuação das professoras nos encontros de formação em serviço.

A cena 1, certamente, configura-se como uma “teatralização” da coordenadora e das professoras acerca do que consideram ideal para os encontros de PEA ou, ao menos, um modelo de condução e participação no Projeto razoável para ser apresentado a uma pessoa de fora do grupo advinda da Universidade.

A advertência da CP, antecipando-me de que o grupo escolhido era constituído por professoras antigas na Rede Municipal e que “por isso não faziam a JEIF tão direitinho”³³; a fala de P3, no encontro seguinte, afirmando que “JEIF tem que ser assim: leve e pra dar risada”; e o próprio fato de que nenhum outro encontro, ao longo do ano, assemelhou-se ao primeiro contato, enquanto os decorrentes apresentaram similitudes nas formas de as professoras atuarem nos horários coletivos de formação, são indícios da existência de um preparo prévio de uma situação avaliada como ideal pelo grupo.

No entanto, tal cena demonstraria menos os sentidos e os valores docentes atribuídos ao horário coletivo, ao PEA e aos elementos que os compõem? Não seria a “dramatização” considerada ideal, uma maneira de os sujeitos se haverem com eles mesmos através de formas conferidas como mais “verdadeiras” e legítimas de se fazer o horário coletivo de formação?

Esconder, camuflar e não confessar a “verdade” sobre si é assumir, em última instância, que sua conduta é desviante em relação a uma conduta dada como viável. Ao planejarem nosso primeiro encontro, professoras e coordenadora examinaram-se a partir de determinados padrões, que as permitiram tanto ponderar sobre o que, em suas práticas, é

³³ Fala da CP ao propor que eu participasse de outro grupo, cujas professoras seriam mais envolvidas. Ver relatório de 29/04/10, “Diário de Campo”.

passível de ser mostrado a terceiros como selecionar saberes, práticas e condutas avaliadas como adequadas, corretas, ideais e legítimas.

Não se trata de excluir as (dis)simulações, entendendo-as como impedimentos para enxergarmos a verdade sobre a realidade estudada, mas de emergir o que circula e funciona como verdadeiro. Observar as cenas do cotidiano objetiva menos conhecer a verdade sobre o grupo e mais conhecer as formas, sob as quais, ao definirem os termos teoria e prática, os indivíduos pensam-se e constituem-se enquanto professoras.

Pode-se observar um modelo bastante convencional de aula na cena 1. A CP expõe um conteúdo pedagógico às professoras. Um conteúdo referenciado em um livro, as “Cem Linguagens das Crianças”, e na prática de uma escola de Educação Infantil considerada exemplar, Reggio Emilia.

Outro referencial, no qual se apoia o tema do encontro, apesar de não ser explicitado pela CP, encontra-se na portaria de PEA atual, que resolve, para a Educação Infantil, “assegurar a todas as crianças a vivência de experiências significativas e variadas utilizando diferentes linguagens, entendendo as práticas sociais da linguagem oral e escrita como organizadoras dessas experiências” e, ainda, implementar o Programa Rede em Rede: a Formação Continuada na Educação Infantil, que tem como um de seus principais objetivos “buscar a renovação e o aprofundamento do discurso e da prática pedagógica por meio da valorização das linguagens infantis como instrumentos culturalmente elaborados” (SÃO PAULO, [s.d.]).

Portanto, o que se tem apresentado pela CP no encontro coletivo, é um conteúdo pedagógico valorizado, autorizado e divulgado por um enunciado científico através do livro e por um enunciado oficial das políticas educacionais do Município.

Após a exposição dos conteúdos, a CP e as professoras simularam uma proposta de trabalho com as crianças. Foram solicitadas a escolherem uma obra de arte, descreverem o que viam (leitura) e comporem, com pequenos pinos de encaixe, a obra escolhida (releitura). O que se observa, nesta atividade, é uma proposta de transposição do enunciado científico para a prática concreta, simulando-se a aplicação de uma atividade em sala de aula.

Por fim, a CP solicitou que as professoras relacionassem cada atividade (leitura e releitura) a objetivos correspondentes, alvitando, por um lado, a adequação dos enunciados científicos a uma sistematização didática (objetivos para um plano de aula, por exemplo) e, por outro, uma atividade avaliativa para as professoras, verificando suas capacidades de transpor os conteúdos para um planejamento didático.

Primeiramente, observa-se uma distinção entre os termos teoria e prática marcada pelos lugares de produção e pelos sujeitos de produção de cada uma delas, isto é, a teoria é produzida por pesquisadores na Universidade, na Academia, em Institutos de pesquisa e por funcionários de alto escalão ou convênios com a Universidade pela Secretaria Municipal de Educação.

A prática, no entanto, é produzida pelas professoras na escola, sendo o Projeto Especial de Ação, o espaço para que a CP intermedeie o acesso docente à teoria a fim de ser adaptada a um modelo didático. Tem-se, então, um terceiro traço de diferenciação: a linguagem. As professoras, após serem apresentadas aos enunciados teóricos pela mediação da CP, traduzem-nos para o plano prático através da simulação de aula e da sistematização de objetivos didáticos. Uma distinção entre teoria e prática determinada, portanto, pelo local e pelos sujeitos de produção e, também, pelo tipo de linguagem que os sujeitos acessam os conteúdos pedagógicos.

Em segundo lugar, observa-se uma conexão entre teoria e prática da ordem da aplicabilidade. Os enunciados teóricos, científicos e legais tanto justificam e autorizam determinadas práticas em detrimento de outras assim como devem viabilizar elementos para que os primeiros sejam traduzidos de um âmbito para outro.

“As Cem Linguagens das Crianças” é um livro pautado na experiência de um grupo de pesquisadores estadunidenses em uma escola de Educação Infantil de Reggio Emilia, indicando, assim, que os pressupostos teóricos possuem uma viabilidade prática no âmbito escolar. Outro indício de aproximação entre teoria e prática é encontrado na publicação “Orientações Curriculares: Expectativas de aprendizagem e Orientações Didáticas- Educação Infantil”, referência para a construção do PEA, na qual se expõem, como objetivos do documento, “servir de referência para o trabalho dos professores e suscitar-lhes uma atitude reflexiva enquanto planejadores dos ambientes de aprendizagens das crianças” e “subsidiar cada professor na estruturação de um programa de atividades para as crianças de sua turma”. (SÃO PAULO, 2007, p. 7). Tem-se, aqui, uma relação estabelecida entre teoria e prática da ordem da aplicabilidade. A teoria como modelo para a realização das práticas de sala de aula.

A prática, sob tal perspectiva, aparece como extensão de uma teoria melhor ou pior aplicada. Nesse sentido, são as proposições teóricas ditames para a efetivação das ações na realidade concreta. Segundo Deleuze (apud FOUCAULT, 2010a), costumou-se compreender a relação teoria e prática como um processo de totalização, no qual uma ação seria a consequência da outra.

Essa visão está bastante associada às práticas de reforma, das quais a Educação, não raras vezes, foi alvo. Há uma crença de que “questões políticas, sociais, e educacionais exigem soluções científicas. Acredita-se que a libertação da dominação da natureza e da opressão social, exige conhecimento especializado”. (POPKEWITZ, 1984, p. 3, tradução minha).

Desse modo, algumas pessoas são certificadas a representarem as necessidades, os desejos, as esperanças de outras em nome de um mundo melhor, de uma educação mais justa ou de qualquer outro objetivo que emerja como relevante. [...] A reforma é elaborada por pessoas que se pretendem representativas e que têm como ocupação falar pelo outros, em nome dos outros, e é uma reorganização do poder. [...] (DELEUZE apud FOUCAULT, 2010a, p. 72).

Os intelectuais seriam, nesse contexto, agentes da consciência das pessoas, “funcionários da humanidade” (POPKEWITZ, 1997), promotores de conhecimentos creditados como objetivos e neutros capazes de construir possibilidades sociais e novos arranjos institucionais. Mesmo quando os paradigmas científicos apresentam-se menos arraigados a regras administrativas, a regulações e a normas calculadas para se tornar a vida possível, como no caso das ciências críticas, o objetivo fundamental é a tomada de consciência e a transformação social baseadas em parâmetros teóricos bastante específicos.

A questão, no entanto, não está no papel do intelectual ou na função da teoria em si, mas no lugar específico que estes ocupam em nossa sociedade. Segundo Foucault, pensar a posição da teoria e do intelectual em termos de ciência/ideologia tem uma importância secundária com relação ao que é primordial: os efeitos específicos dos discursos verdadeiros. Nas sociedades contemporâneas,

“a verdade” está centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem [...] o que se deve levar em consideração no intelectual não é, portanto, “o portador de valores universais”; ele é alguém que ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às funções gerais do dispositivo da verdade. (FOUCAULT, 2010a, p. 13).

Não há uma qualidade repressora e impositiva inerente aos empreendimentos teóricos ou à atividade intelectual ou uma ação originalmente totalizadora. A teoria não totaliza. É o poder que opera por totalizações. (DELEUZE, 2010).

A transição entre o intelectual universal e o intelectual específico, explorada por Foucault (2010a), oferece um panorama concreto da ligação da verdade com os efeitos de poder, no qual esses profissionais estão implicados. Segundo ele, o intelectual universal era o

escritor “livre” que, em oposição aos servidores do Estado ou do Capital, ao despotismo e ao abuso, escrevia em nome da justiça, da equidade, enfim, daquilo que pode e deve valer universalmente. Com o desenvolvimento das estruturas técnico-científicas, o “escritor genial” dá lugar ao “cientista absoluto”, o possuidor de conhecimentos locais, setoriais e específicos. O intelectual específico, a serviço do Estado ou contra ele, possui uma relação direta e localizada com a instituição e o saber científicos. Além disso, sua própria posição enquanto portador não de um saber que valha universalmente, mas de um saber endereçado e interessante a toda a humanidade, dá-lhe acesso à “politização”, à participação em tomadas de decisões na vida pública, a associações partidárias, de governo, sindicais etc.. Estão, portanto, posicionados em um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a categorização, a circulação, a divulgação e o funcionamento de enunciados.

O intelectual tem uma tripla especificidade: a especificidade de sua posição de classe (pequeno burguês a serviço do capitalismo, intelectual “orgânico” do proletariado); a especificidade de suas condições de vida e de trabalho, ligadas à sua condição de intelectual (seu domínio de pesquisa, seu lugar no laboratório, as exigências políticas a que se submete, ou contra as quais se revolta, na universidade, no hospital, etc.); finalmente, a especificidade da política da verdade nas sociedades contemporâneas. É então que sua posição pode adquirir uma significação geral, que seu combate local ou específico acarreta efeitos, tem implicações que não são somente profissionais ou setoriais. (FOUCAULT, 2010a, p. 13).

O posicionamento do intelectual, hoje em dia, apresenta-se, provavelmente, mais difuso e menos evidente quanto poderia ser ao colocar-se contra ou a favor do proletariado. As teorias que, em outros tempos, representavam possibilidades alternativas ao que estava estabelecido podem engendrar, atualmente, os regimes de verdade. Por exemplo, no campo da Educação Municipal, as teorias sócio-construtivistas que apoiavam políticas públicas em prol de processos de redemocratização do país apresentam-se, agora, como pano de fundo de programas vinculados a avaliações externas e em larga escala e propostas de formação de professores bastante prescritivas³⁴.

Por outro, esses deslocamentos ilustram a mobilidade e a transitoriedade das relações de poder e das resistências. Não estou a afirmar que tais teorizações eram menos comprometidas com um regime de verdade em algum dos casos, mas que as relações de poder e as resistências são móveis e transitórias. O que interessa são os agenciamentos da produção teórica e a posição e as condições específicas que os intelectuais ocupam na sociedade.

³⁴ As “Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagens e Orientações didáticas”, documento basal da política de formação de professores do Município, referenciam-se nas teorizações sócio-construtivistas. Elas, ao lado dos resultados das avaliações externas e em larga escala, aparecem, na Portaria regulamentadora, como suportes para a elaboração dos Projetos Especiais de Ação.

Há, portanto, um regime através do qual o discurso científico é tomado como “verdade”, que separa a teoria da prática e em que os sujeitos são incitados a pensar-se fora da ação teórica e dela esperar a cura para as mazelas do dia a dia. Colocam-se em questão as conexões que os sujeitos são excitados a estabelecer entre a teoria e a prática, o que no mais tem se configurado como uma tecnologia da própria formação em serviço através do PEA.

Contudo, não é somente a possibilidade de aplicação que avizinha os enunciados teóricos das práticas concretas das professoras com suas crianças. Por que o tema escolhido pela CP não foi “prontidão para a alfabetização”, “invenção da infância”; “governo da infância”, “estudos críticos sobre o construtivismo”? Por que, ao dramatizar uma situação ideal de horário coletivo, este conteúdo foi selecionado? Uma das justificativas para a implantação do Programa Rede em Rede, que embasa a formação dos coordenadores pedagógicos e os Projetos Especiais de Ação das Unidades Educacionais, destaca “[...] como importante meta do trabalho pedagógico a questão da apropriação, pelas crianças de 0 a 6 anos, de diferentes linguagens, instrumentos básicos para construírem significações e a própria identidade.” (SÃO PAULO, 2006).

Pode-se observar que o trabalho pedagógico envolvendo linguagens variadas é a meta da Secretaria Municipal de Educação para a Educação Infantil. Acrescentam-se, ainda, as considerações sobre “Experiências com a Expressividade das Linguagens Artísticas” do documento “Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas – Educação Infantil”: “Esse campo reúne aprendizagens desejáveis para que toda criança se aproprie de diversas linguagens que constroem as manifestações artísticas e trabalham a expressividade humana”. (SÃO PAULO, 2007, p. 116).

As múltiplas linguagens são reconhecidas pelos documentos municipais como um campo de conhecimento valorizado e desejável para a educação das crianças pequenas. Assim, não somente justificam e autorizam as práticas fundamentadas em tais aportes teóricos como, também, excluem outros enunciados possíveis.

As publicações da Secretaria Municipal de Educação são baseadas substancialmente em referências teóricas das áreas da Psicologia, Didática e Arte que considerem a criança como sujeito histórico e cultural. As “Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas”, por exemplo, trazem em sua bibliografia o livro apresentado pela CP ao grupo de professoras. O que quero dizer é que os enunciados teóricos oficiais alcançam as escolas municipais legitimando certas práticas pedagógicas assim como os enunciados teóricos de caráter científico definem aprendizagens e contextos desejáveis para a Educação Infantil.

Não estou, aqui, pretendendo defender ou condenar tais formas de pensar o trabalho pedagógico com as crianças pequenas. A questão é o lugar específico que a teoria ocupa no grupo estudado, no PEA e na sociedade. Procuro, sim, indicar os pontos de contato ou de relação entre os termos teoria e prática no grupo estudado. Um ponto, o da aplicabilidade teórica, isto é, a teoria prescreveria ações e prepararia os sujeitos para uma prática concreta. Outro ponto, os enunciados teóricos definiriam o campo de possibilidades das práticas de modo que elas sejam consideradas adequadas ou não adequadas, boas ou ruins, aceitáveis ou não aceitáveis.

Uma proposta bastante valorizada nos contextos de formação em serviço, por exemplo, é a tematização das práticas, que, inclusive, é indicada com uma das modalidades para os Projetos Especiais de Ação. (SÃO PAULO, 2008). Tal modalidade consiste em promover meios de os professores darem visibilidade a suas práticas em sala de aula através de relatos escritos ou orais ou outros tipos de registros para, progressivamente, contextualizá-los em uma linguagem e em ações legitimadas em certa base teórica. Oferece, assim, enunciados a partir dos quais as práticas podem ser nomeadas e justificadas e campo de manobra pelo qual elas são autorizadas a transitar, traduzindo, numa nova linguagem, os elementos da vida social e profissional.

Os vocabulários advindos das ciências psicológicas possibilitaram que as subjetividades das pessoas fossem traduzidas em novas linguagens para condução das escolas, das prisões, das fábricas, enfim, das instituições sociais como também permitiram que as próprias subjetividades e intersubjetividades tornassem-se objetos de gestão racional (relações familiares, dinâmicas de grupo, desenvolvimento mental, higiene etc.). (ROSE, 1998). “Eles tornaram possível pensar na realização dos objetivos desejados – satisfação, produtividade, sanidade, habilidade intelectual [...]”. (ROSE, 1998, p. 70, tradução minha).

Estou, aqui, a embrenhar possibilidades de análise das relações que as professores estabelecem com a teoria e a prática dentro de uma política pública educacional específica, que é o PEA. Esse instrumento, como se pode observar na exemplificação da modalidade de “tematização das práticas”, objetiva levar os sujeitos escolares a refletirem sobre si mesmos através de uma linguagem e um terreno teórico reconhecidos como adequados. De certa forma, essa é uma prática de ajuste, na qual conhecimentos acerca dos sujeitos, dos modos que aprendem, da gestão de coletividades, não estão menos implicados e, portanto, não o estão os saberes oriundos do campo psicológico. Além de, tais saberes, encontrarem-se bastante arraigados nas questões relativas à própria criança, a aprendizagem e ao ensino. Vejam-se as adesões às teorias histórico-culturais e sócio-construtivistas na Educação. Como

diz Foucault (2006), a psicologia confiscou a maioria dos domínios que cobriam as ciências humanas.

Ao finalizar, um olhar mais minucioso da cena 1, pode-se apreender que a coordenadora e o grupo de professoras representaram o horário coletivo e o PEA como um espaço de tradução dos enunciados teóricos em situações didáticas e em práticas concretas de sala de aula.

Nesse cenário, podem-se localizar traços de diferenciação entre teoria e prática. Primeiro traço, o lugar de produção. Os enunciados teóricos pertencem à Universidade, à Academia e às instâncias Municipais Superiores responsáveis por definir os programas de formação de seus professores e a organização e aplicação da prática em sala de aula pertencem à escola; segundo traço, os sujeitos da produção. As professoras e a coordenadora são responsáveis por traduzir para o plano prático as teorizações produzidas por funcionários de alto escalão e por pesquisadores, simulando atividades a serem aplicadas com as crianças; Terceiro traço, a linguagem. Os professores acessam os enunciados teóricos através da CP, que os redimensionam em uma linguagem didática explicitada através da apresentação expositiva dos conteúdos, da simulação de uma atividade com as crianças e da elaboração de objetivos didáticos.

Por fim, consegue-se identificar pontos de contato entre os termos teoria e prática. O primeiro ponto é da ordem da aplicabilidade. Os enunciados teóricos trazem conteúdos educacionais e modelos pedagógicos que devem ser aplicados através de adaptações didáticas ou vivenciados em simulações de uma situação de aula. O segundo ponto diz respeito à delimitação estabelecida, pelos enunciados teóricos, do campo de manobra das práticas das professoras com as crianças.

Delega-se, assim, à teoria, a finalidade de iluminar as realidades encontradas na escola de modo que os sujeitos envolvidos na formação apropriem-se e acionem um rol de práticas confinado em campos de saberes e de condutas reconhecidas como melhores, pedagogicamente viáveis e verdadeiros.

Os termos teoria e prática emergem, ao menos idealmente, como definidores do Projeto Especial de Ação. Um espaço no qual os professores, iluminados por determinados enunciados teóricos, examinam a si e às suas práticas concretas com as crianças e constroem outras melhores. O PEA como lugar de fixar condutas consequentes de uma teoria. O PEA como totalizador da relação teoria e prática. Acrescentarei, à cena 1, as falas das professoras durante as entrevistas:

[...] ficou melhor [com o PEA] pra gente poder trabalhar, né, seguir, ter uma linha, então isso ajudou bastante. (Depoimento de P3).

[...] eu acho que tem que ter a teoria, a gente teve que estudar pra saber lidar com tudo isso, a prática vai ajudar bastante, mas é a teoria que a nossa prática, que faz a nossa prática, é o estudo que faz com que a gente pratique bem ou não a nossa atividade [...]

Eu acho que os dois [teoria e prática], porque... você tem que ter ali [no PEA], até porque a gente tem que ter um momento de reflexão, de de anotação de tudo, mas é o momento também de colocar a nossa prática em discussão, né, se tá ou não dando certo, de tá trocando mesmo as experiências com as outras professoras, eu acho que cabe os dois, bem os dois mesmo, teoria e prática. (Depoimentos de P6).

Articular-se-ão, às falas docentes, alguns objetivos do PEA produzido pela escola no ano de 2010:

O professor deverá articular os vários conceitos trabalhados em sua formação com sua prática profissional cotidiana. Isso envolve problematizar sua prática, pesquisar alternativas de ação, sistematizar suas reflexões em várias formas de registro e reconstruir conhecimentos.

O projeto deverá estimular intensa participação que envolva os professores como um todo, articular estudo, debate, análise de práticas e criar uma forma de reflexão crítica voltada à superação de impasses e revolução de determinadas práticas profissionais.

Proporcionar nos horários coletivos dos educadores espaço de estudo, pesquisa e reflexão, visando a práxis na ação educativa. (ANEXO A, 2010).

As falas das professoras e as intenções do PEA da Unidade reiteram os termos teoria e prática como extensões de um mesmo processo. Um processo de totalização de um determinado regime de verdade para o exercício da profissão: enunciados teóricos que circulam e funcionam como verdadeiros e, ao funcionarem como verdadeiros, incitam os sujeitos a avaliarem a si mesmos a partir deles; o modo de operar o exame de si e de suas práticas profissionais (teoria que ilumina e transforma as condutas docentes e escolares); a inibição de certos modos de agir e de pensar a profissão etc.

Apesar de esse modelo não conferir com a maneira como o grupo produzia seus horários coletivos, foi, a partir dele, que professoras e coordenadoras planejaram um encontro “ideal” em detrimento das formas habituais de organizá-lo. De alguma forma, qualificaram suas práticas como inadequadas ou desajustadas em relação àquilo que, segundo julgavam, devesse acontecer.

O objetivo, ademais, não é descobrir um modelo no qual as práticas das professoras encaixam-se perfeitamente, mas sim, destacar algumas forças que contribuem e incitam os modos dos indivíduos se subjetivarem e compreenderem a formação da maneira que compreendem. Contudo, essas forças estão sempre em movimento e não passam imunes a

pontos de resistência relativos às próprias pessoas do espaço formativo em questão como de outras formas de entender o mundo, a formação, a Educação.

As visões sobre a sociedade, os interesses a serem favorecidos, e os cursos de ação que serão seguidos são sustentados na teoria. Quais valores irão servir, entretanto, nunca são diretos, as diferentes funções sociais da teoria estão sempre em tensão e necessitadas de controle crítico. (POPKEWITZ, 1984, p. 17, tradução minha).

5.2 “Não quero saber de cérebro”: a atividade intelectual e a atividade docente

Cena 2

Enquanto as professoras conversavam, P1 registrava, sozinha, no livro de PEA. Ela fingiu chorar, colocou as mãos na cabeça e reclamou: “Não quero saber de cérebro. Não quero esse texto”. As professoras pareceram não perceber o comentário de P1. Então, ela repetiu em voz um pouco mais alta. Entretanto, as reações não foram diferentes.

[...] Enquanto isso, P3 colava, em um cartaz, fotos das crianças plantando girassóis. Contou que essa atividade teve início com uma história sobre girassóis, depois os alunos enfeitaram seus vasilhinhos feitos de garrafa PET ou lata de leite em pó para plantarem suas sementes. (Diário de Campo, 06/10/2010).

A Cena 2 mostra, de um lado, a professora P1 lendo e registrando, sozinha, o artigo “Escola, família e aprendizagem” de Belinda Mandelbaum e, de outro, a professora P3 elaborando um cartaz com fotos de uma sequência de atividades realizada com as crianças. P1, então, dirigindo-se ao grupo, exclama: “Não quero saber de cérebro. Não quero esse texto”.

O que, exatamente, significa “não querer saber de cérebro” no contexto observado? A incumbência da professora P1 era ler, interpretar e preparar uma síntese do artigo a ser registrada no livro de PEA. Não se tem, aqui, um movimento entre os termos teoria e prática da ordem da aplicabilidade, no qual a docente em questão deveria traduzir o conteúdo do artigo em objetivos didáticos e atividades dirigidas aos alunos. A ação caracterizada como típica “de cérebro” é a relação direta da professora com um texto acadêmico. Sua tarefa, classificada como um esforço intelectual, é ler, interpretar e resumir o artigo selecionado para aquele encontro coletivo. Um esforço intelectual custoso para a professora que preferiria não o realizar.

Pode-se dizer, aliás, que as tarefas de ler e, a partir disso, elaborar um registro para o Projeto configuram-se em atividades “incômodas” para o grupo de professoras. Realizadas por revezamento, não se constituem uma proposta coletivamente assumida. A relação das

demais professoras do grupo com a mesma atividade, elaborar o registro de PEA, pode ser evidenciada nas cenas seguintes:

P3 voltou-se ao registro e falou, à P6, que o grupo estava atrasado com o registro de PEA. P3 continuou: “É difícil fazer a conclusão deste capítulo. Eu não lembro dos outros!”. (Diário de Campo, 04/08/2010).

P2 chegou para registrar o PEA: “Não sei bem em que pé está o projeto. Também com duas salas.”. Perguntou a P6: “O que está fazendo nesse Projeto?”. P6: “Hum... estou copiando.”. (Diário de Campo, 18/08/2010).

A atividade “de cérebro” é necessária para manter o PEA do grupo em ordem e apresentável à oficialidade³⁵. Mesmo não sendo a leitura de textos acadêmicos uma atividade apreciada pelo grupo, esta se constitui uma tarefa que são incitados a realizar com frequência.

A questão é que as professoras são, a todo tempo, chamadas a lidar com produções de cunho acadêmico ou oficial e a apresentar o resultado disso publicamente através do livro de registros de PEA. Poder-se-ia, em um primeiro momento, avaliar que os textos selecionados não condizem com as necessidades formativas dos professores, o que provocaria a recusa docente à leitura, ou ao estudo dos textos selecionados, ou ponderar que os professores resistem ao esforço intelectual, ou às contribuições teóricas ao âmbito escolar, porque preferem a segurança dos saberes conhecidos à incerteza dos novos conhecimentos.

O texto selecionado para a leitura e registro dizia respeito às relações entre família e escola. Essa relação emerge como ponto crônico nas falas das professoras, como se pode observar nas preocupações de CP:

A CP, enquanto procurava o texto a ser lido, começou a comentar sobre o cuidado que as professoras deviam ter com suas falas e para não gritarem com as crianças. Disse isso, pois relatou que a escola teve problemas com uma família que se sentiu agredida pela atitude de uma professora mal interpretada. (Diário de Campo, 26/05/2010).

A CP completou que, nas classes que as crianças eram de creche, essa situação era mais grave (ausência das famílias em reuniões de pais), pois os pais não tinham consciência do trabalho pedagógico na Educação Infantil. (Diário de Campo, 04/08/2010).

As professoras, também, conferem importância às relações estabelecidas com as famílias de modo a causar impactos no exercício da profissão.

³⁵ Portaria nº 1.566/08, artigo 4º, refere-se aos dados mínimos que os projetos deverão conter, dentre os quais “descrição das fases/etapas”. No artigo 6º, §1º, relacionado às incumbências da equipe gestora, aponta que esta deverá “adotar procedimento para o registro das fases e atividades”. O artigo 7º, § 1º, item f, explicita como critério avaliativo “o registro de atividades, que deverá ser o mais detalhado possível”.

Eu acho importante o professor orientar porque hoje é... dizendo bem criticamente a família deixou um pouco isso pra escola, né, de de tá, de a escola tá dando educação, a educação básica, vamos dizer assim e... e a escola é... sem querer ou ou pegou mesmo essa essa obrigação vamos dizer assim. [...] desde sempre a escola orienta, mas sempre ajudando a família. (Depoimento P6).

Então, sendo a relação com a família um aspecto expressivo no cotidiano da escola, por que o artigo de Belinda Mandelbaum não mobilizou uma adesão e uma discussão coletiva do grupo?

A professora P3, na cena 2, que inicia a presente análise, confecciona um cartaz com fotos de uma sequência de atividades, na qual foi proposto que as crianças ouvissem histórias, plantassem flores, criassem seus próprios vasilhinhos com materiais recicláveis. Tais propostas estão relacionadas com os objetivos do Projeto Especial de Ação. Segundo a CP, o eixo do PEA, naquele ano, era sustentabilidade e, de acordo com o próprio documento, um dos seus intentos é: “Envolver as *famílias* nas propostas pedagógicas da EMEI, em especial, no Projeto “Responsabilidade social e *sustentabilidade*”, promovendo a valorização deste espaço como produtor de conhecimento”.

Além disso, são encaminhadas às crianças atividades valorizadas pelos enunciados teóricos oficiais e pelas abordagens teóricas valorizadas e, intensamente, divulgadas sobre a Educação Infantil como contação de histórias, produções realizadas pelas próprias crianças, oportunidades de aprendizagem mais participativas e elaboração de registros através de fotos.

Ressalta-se que não se pretende avaliar o quanto essas práticas são fiéis a determinadas abordagens teóricas, mas afirma-se que, em alguma medida, respondem a discursos pedagógicos legitimados e reconhecidos como adequados para a Educação Infantil. No entanto, por que as atividades encaminhadas aos alunos e evidenciadas através das fotos produzidas pela professora não constituíram o registro do PEA?

Parece-me que há fronteiras bastante demarcadas entre os sujeitos da ação teórica e os sujeitos da ação prática. Os lugares da ação teórica e os lugares da ação prática. Cabem, às professoras, os saberes relacionados às práticas diárias com as crianças em sala de aula. Saberes estes que, apesar de responderem às atuais solicitações do ensino infantil, são legitimados pelo discurso da experiência docente.

De um lado, temos a ação teórica viável de ser registrada no livro do Projeto Especial de Ação e acessada, pelas professoras, através da leitura e da síntese de textos acadêmicos, de capítulos de livros sobre Educação Infantil, de enunciados oficiais e de artigos de revistas educacionais. De outro, apresenta-se um saber docente valorizado pelas professoras e

reconhecido, por elas, como aquisição decorrente das vivências com alunos e colegas ao longo dos anos de exercício profissional.

Segundo Hargreaves (1998), diminuiu-se a confiança na ciência e na sua capacidade para determinar princípios norteadores para uma escola eficaz, à medida que métodos precisos de promoção de qualidade na escola começaram a se mostrar ineficazes e pouco absolutos para darem conta de realidades tão diferenciadas como são os universos das escolas e das relações. Com isso, propostas de aperfeiçoamento contínuo e em serviço ganharam força, trazendo para a baila dos espaços formativos as práticas concretas dos professores. As totalidades generalizáveis são substituídas por “totalidades” dentro do estabelecimento de ensino.

A fé no produto da eficácia foi transferida para a confiança nos processos de aperfeiçoamento. A certeza científica que vale assenta sobre princípios comprovados de aplicabilidade generalizada, está a ser substituída pela certeza situada: a certeza de que os professores (e outros) podem, aos poucos, ligar os fragmentos do conhecimento prático que possuem acerca do seu contexto imediato com os problemas apresentados. (HARGREAVES, 1998, p. 67).

No entanto, pode-se notar que as iniciativas de valorização das práticas dos professores, nas políticas de formação do Município, dão às ações docentes visibilidade nos espaços formativos para, progressivamente, torná-las inteligíveis através de um referencial teórico específico e reintegrá-las aos sujeitos e ao cotidiano escolar. São exemplos disso, os movimentos de “ação-reflexão-ação” e tematização das práticas. Dão-lhes a centralidade para figurarem como coadjuvantes.

A promessa da pesquisa sobre o pensamento do professor, base para tais práticas, é de melhoramento social e progresso a partir do conhecimento que é imediato, local e benéfico para os indivíduos. Porém, o que fazem é redefinir o trabalho docente “de uma maneira que nega seu conhecimento prático e o reformula tornando-o um conhecimento racional, instrumental, organizado pelos especialistas” (POPKEWITZ, 1997, p. 245). Acrescentando-se as palavras de Hargreaves,

As tentativas de controlar o ensino e o modo como os professores ensinam, por via da imposição de certezas científicas espúrias, figuram entre os derradeiros bastiões da modernidade. Tais tentativas justificam intervenções burocráticas continuadas por parte dos administradores na área da educação e legitimam a separação e a superioridade da academia enquanto fonte especializada de saber científico que pode dirigir e decretar aquilo que os professores devem fazer [...]. Não admira, pois, que continue a ser objecto de uma resistência tão tenaz. (HARGREAVES, 1998, p. 69).

Aqui, a desconfiança acerca da eficiência dos conhecimentos científicos, como será mais bem explorada nos subcapítulos posteriores, marcou uma cisão entre a formação/teoria e prática docente/saber da experiência. Nesse sentido, o conhecimento acadêmico e “intelectualizado” é da ordem dos projetos Especiais de Ação, disponíveis, à oficialidade, como retratos da formação. A teoria desponta como algo “duro”, “difícil” ou, ainda, o acesso a ela configura-se como uma atividade penosa ou indesejada. O conhecimento relacionado a saberes formais ocupam o lugar dos Projetos enquanto registro de um percurso formativo a ser mostrado às instâncias superiores.

Contudo, não é só isso. Como se pode observar, a atividade desempenhada pela professora P3 era passível de ser registrada, já que afinada com os objetivos do próprio PEA da escola e com práticas legitimadas no Ensino Infantil. Porém, eliminou-se a possibilidade de apontá-la no livro de registros. A prática não vale como formação. Assim, não é só como forma de apresentação à oficialidade que a teoria é considerada para o grupo, mas como sendo elemento constitutivo e típico de formação. As práticas docentes seriam saberes mais “ordinários” e não estariam autorizadas a integrarem os escritos oficiais do Projeto. Afinal, invariavelmente, são chamadas ao centro das propostas formativas para serem recompostas em uma rede de significados vinculados a determinadas teorizações.

Por outro lado, as práticas das professoras estariam imunes aos conhecimentos teóricos sobre a Educação, configurando-se como saberes, autenticamente, docentes.

Esse conhecimento prático pode ser considerado como “conhecimento da receita”, pois parece definir o que é “necessário” para os propósitos pragmáticos presentes e futuros nas escolas, fazendo uma separação entre teoria e prática [...]. O conhecimento da receita faz referência às tecnologias de manejo de classe e do conhecimento experiencial do cotidiano através do qual o professor organiza e controla a instrução. O valor dado ao conhecimento da receita do ensino é continuamente reiterado nas distinções entre “teoria” e “prática”. (POPKEWITZ, 2001a, p. 88).

Um saber desempenhar a profissão, aparentemente blindado às teorizações educacionais e às práticas discursivas circulantes no campo, desponta como uma ação livre dos professores. Um saber advindo da “experiência”, que confirmaria sua originalidade, de produção autônoma, ignorando as teorizações produzidas em âmbitos exteriores à escola, mas, a ela, dirigidas.

5.3 “Não preciso mais de JEIF. Tenho 30 anos de Prefeitura”: o tempo de experiência e a categorização dos saberes

Cena 3

A P2 disse – “Não preciso mais de JEIF. Tenho 30 anos de Prefeitura” – referindo-se a um curso dos sindicatos comentado por P3. [...] Depois, fica no computador, procurando receitas para realizar com as crianças. (Diário de Campo, 28/07/2010).

A JEIF, Jornada Especial Integral de Formação, é uma jornada de trabalho escolhida pelos professores no final do ano letivo e reafirmada na data de atribuições de salas. Portanto, a JEIF corresponde a uma carga horária da qual o docente não pode abdicar arbitrariamente. De que a professora prescinde quando diz não precisar mais de JEIF?

Ela se dispensa da formação em serviço dirigida aos horários coletivos e sua justificativa são seus anos de exercício de profissão na Rede Municipal. A fala de P2 antecedeu sua recusa a um curso oferecido por um dos sindicatos dos professores municipais e objetivava justificá-la. A mesma afirmação foi repetida, em um dos encontros posteriores, quando a CP queixou-se, em tom de brincadeira, de que as professoras não atendiam as suas solicitações no horário coletivo. P2 respondeu novamente: “Eu tenho 30 anos de Prefeitura. Não preciso de JEI³⁶”.

A professora, em ambos os momentos, prescinde da JEIF alegando seu tempo de atuação no magistério municipal, mas não se referindo a uma possibilidade de declínio dessa opção de jornada ou a qualquer outro fator relacionado à sua vida funcional (avaliação de desempenho, merecimento de atestado para evolução funcional etc.). Ela, em um primeiro momento, aproximou as compreensões de participação em horário coletivo e em cursos e, mais adiante, utilizou a afirmação para justificar sua renúncia às propostas da CP para os encontros de formação.

Portanto, uma forma de entender os horários coletivos de formação na escola em que o professor deve apresentar-se receptivo aos conhecimentos trazidos por outrem, assemelhando-os a um modelo formativo, geralmente, proposto em cursos e nas próprias propostas trazidas pela CP. E, em seguida, uma confirmação de recusa a esse modelo, ou melhor, à relação com

³⁶ Denominação das Jornadas Especiais Integrais de Formação (JEIF) até a promulgação da Lei nº 14.660/07, quando se chamavam Jornadas Especiais Integrais (JEI).

as teorizações da área mediada nos horários coletivos e em outros cursos de formação, avalizada pelos anos de exercício profissional.

A insistente justificativa da professora P2 para a maneira como atuavam nos horários coletivos e lidavam com as propostas formativas organizadas pelo Projeto Especial de Ação não somente se configurou como uma expressão individual da professora, mas também fez frente a uma posição assumida pelo grupo.

A recomendação da CP para que eu realizasse a pesquisa em um outro grupo, advertindo-me sobre encontros formativos não realizados “direitinho”³⁷ devido à iminência da aposentadoria das professoras envolvidas, a declaração da CP alegando que “o único grupo que faz JEIF é o da manhã” (Diário de Campo, 27/10/2010), o comentário da professora P5, membro de um outro grupo, avaliando que no horário coletivo do período da manhã trabalhava-se muito (Diário de Campo, 18/08/2010), e a manifestação do receio quanto à mudança da equipe da gestora da escola, especulando-se sobre a possibilidade de intervenções na rotina que haviam construído (Diário de Campo, 19/05/2010), são exemplares trechos de cenas e de falas dos participantes que indicam a existência de um regime próprio, arquitetado e assumido pelo grupo “das professoras à beira da aposentadoria”³⁸, do horário coletivo que não funciona “tão direito”.

Um “direitinho” que opera como qualificante dos encontros de formação e um “tenho 30 anos de Prefeitura” que serve como autorização para um modo particular de tramcar o horário coletivo. As relações estabelecidas entre a prática das professoras e a teoria funcionam como abalizadores da qualidade da formação em serviço organizada pelo PEA. Ora, o que significa cumprir adequadamente os encontros de formação se não se expor às atualizações teóricas sobre o Ensino Infantil como pudemos observar na cena 1, fabricada pelo grupo, anunciante do que consideravam adequado apresentar à pesquisadora?

No entanto, observa-se, também, a assunção de um modo de realizar o PEA justificado pelo tempo de exercício do magistério municipal. Em nome de quê se erguem os 30 anos de Prefeitura? Impõem, claramente, um estatuto que legitima a manutenção de uma forma própria e diferente dos demais grupos de realizar o PEA nos encontros de formação.

As considerações de P6, professora com menos tempo de carreira, participante de outro grupo de PEA e bastante presente no horário coletivo observado, sobre a aquisição de experiência elucidam as relações entre tempo de carreira, experiência e teoria.

³⁷ Expressão usada pela CP, em nosso primeiro contato, caracterizando a participação do grupo no qual eu iria adentrar.

³⁸ A CP argumenta que a proximidade da aposentadoria das professoras, membros do grupo, é a razão do desinteresse pelas propostas de formação em serviço.

A primeira vez que eu entrei numa sala de aula foi um pouco frustrante (risos), era uma sala com vinte e seis alunos, eu tinha acabado de sair do magistério. [...] eram alunos de seis pra sete, que ainda tinha essa idade e... eles eram assim muito agitados e eu era muito novinha, então foi uma experiência, uma experiência bem traumatizante, que hoje eu, eu já, é... consigo enxergar uma forma diferente de lidar com aquela situação e que aquela época eu tinha muita teoria na cabeça, muito fresquinha de teoria, mas a prática era zero [...] hoje eu lido numa boa, né, e... eu acho que esse pouco tempo de experiência me fez mudar bastante tanto, é é na prática quanto no pensamento. (Depoimento de P6).

A professora P6 apresenta uma equação entre tempo (eu era muito novinha) e exercício efetivo da profissão (deslocar-se da “prática zero”) que resulta num progressivo domínio dos conhecimentos necessários para atuar com os alunos na sala de aula (“enxergar uma forma diferente de lidar com a situação”). Pode-se chamar tal equação, segundo P6, de “tempo de experiência” que provocaria mudanças tanto “na prática quanto no pensamento”. Mudanças não provenientes da “teoria”, que ao esbarrar na realidade concreta, ofereceu ferramentas nulas para a professora lidar com situações “traumatizantes”. Como observa Nóvoa (1994), os professores costumam agregar e manter em seu “acervo” profissional, práticas que foram empregues com sucesso, principalmente, em momentos difíceis da carreira.

Nesse caso, a professora passou a ser capaz de criar condições para “lidar numa boa” com uma sala até mais numerosa que sua primeira turma. Crê-se que ela aprendeu a construir relações com as crianças para tornar possível a situação de ensino de modo a não ser vencida pelos alunos “muito agitados” ou vítima de uma situação “bem traumatizante”.

Segundo P3, é a experiência que “vai mudando, né, a nossa forma de ver os alunos, de ver a realidade, então ao longo do tempo vai mudando”. Uma experiência íntima do tempo percorrido. Linear, aparentemente. Propiciadora de um conhecimento pedagógico prático que evolui, a partir do qual dificuldades podem ser superadas. As cenas, a seguir, deflagram respostas, apresentadas pelas professoras, às situações do cotidiano escolar.

P1 passa lição de casa para um aluno. Justifica que a mãe da criança pediu que ela mandasse tarefas. Então, “ela não quer lição de casa?”. A P1 passa em um caderno quadriculado vários exercícios de coordenação motora e cópia de letras. (Diário de Campo, 21/07/2010).

A P5 justificou seu atraso (para o horário coletivo), dizendo que estava conversando com mães que não haviam comparecido na reunião de pais, mas que ela fazia questão de conversar. (Diário de Campo, 04/08/2010).

A P3 comentou que o tempo de parque variava de acordo com a sala em que ela estava, pois a sala da manhã era mais tranquila e podia ficar mais tempo ao contrário da sala do “meio”. A P1 concordou com ela. P2 disse que as crianças enjoam de ficar muito no parque e, depois de algum tempo, começam a se agredir e quando

isso acontece, ela sabe que é o momento de voltar para a sala. [...] “O que importa é o tempo que você fica, não a quantidade (de crianças). (Diário de Campo, 29/09/2010).

Observam-se, nas situações das professoras em ação direta ou indireta com os alunos, algumas formas pelas quais respondem às tensões oferecidas pela realidade concreta: estancar as reclamações de uma mãe em relação à ausência de lição de casa; atender às famílias não presentes na reunião de pais; evitar agressões físicas das crianças no parque e convencer a CP sobre a permanência de várias turmas, ao mesmo tempo, nesse espaço. As ações docentes, nessas cenas, correspondem a respostas àquilo que pode ser, “facilmente”, realinhado e colocado em condições aceitas pelas professoras ou pelo grupo.

Tardif (2002) desenvolveu estudos sobre a composição dos saberes docentes. Apesar de a compreensão do presente trabalho sobre os modos de subjetivação diferir da do autor, ele aborda questões úteis para o entendimento da heterogeneidade da construção de tais saberes e da importância que estes têm para os professores. Segundo ele,

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho [...] para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser fonte privilegiada do seu saber-ensinar. (TARDIF, 2002, p. 61).

“Há uma longa história no ensino e na educação do professor de um tipo específico de conhecimento da receita que valoriza o ‘fazer’ sobre algo definido como ‘teoria’ ou pensamento abstrato” (MATTINGLY apud POPKEWITZ, 2001a, p. 88). Um conjunto de ações, de ordem prática, a partir do qual as professoras realizam o dia a dia da profissão. Ações que se configuram como respostas às urgências e às situações emergentes do cotidiano escolar. Operam, também, de uma maneira formativa, evitando que práticas não exitosas voltem a acontecer como, por exemplo, aprender a lidar com uma turma numerosa. São saberes úteis traduzidos em práticas bastante pontuais e concretas que servem para operar e ordenar as situações vivenciadas no exercício da profissão.

Essas são conquistas, como se viu, decorrentes da experiência profissional, da equação entre o tempo percorrido e o exercício efetivo da profissão. Uma conquista individual de cada professora, portanto. Mas que pode ser potencializada, por uma modalidade bastante valorizada pelo grupo e, especialmente, no PEA: a troca de experiências.

[...] às vezes a gente pensa que quer fazer alguma coisa diferente, aí já vem a opinião delas, aí elas já colocam as experiências, então a gente, muda então ajuda bastante. [...] a gente tá sempre presente uma nas atividades das outras e bastante na JEIF

também que a gente troca experiências, que tem esse momento de mais calma, dá pra pensar mais, pra resolver mais as coisas. (Depoimento de P6).

A troca de experiência é magnífica, né, eu aprendi com todos que passaram na minha vida, até aqueles que nunca tinham dado aula e que chegaram e... eu estendi minha mão e falei assim: vem que eu te ajudo! (Depoimento de P2).

As pessoas, hã... aproveitam esse momento [horário coletivo] realmente pra estudar ou até, hã... trocar experiências que a gente não tem, dentro da sala de aula você está com trinta e cinco alunos, você vê situações, observa, mas só pode pedir opiniões ou esclarecimentos de determinadas coisas fora desse horário. (Depoimento de CP).

A experiência, nas cenas recortadas, associa-se, novamente, com aspectos relacionados à funcionalidade da profissão: selecionar atividades para as crianças, aprender a dar aula, esclarecer situações vivenciadas com os alunos. Saberes de cunho prático e funcional, úteis para a vida do dia a dia. Nesse sentido, a troca de experiência desponta como via formativa valorizada e uma maneira de exercer o pensar a realidade e, inclusive, de alcançá-la.

A troca de experiências fortalece-se como contraponto a uma formação pressuposta e orientada pelas teorizações do campo educacional. Referindo-se a importância da experiência para as mudanças das práticas, P6 defende que “não deixa de ter um pouco de teoria na cabeça pra ter prática, né, pra praticar, mas eu acho que acima de tudo tem que ter a prática” (Depoimento de P6). A CP esclarece sobre as duas possibilidades distintas dos caminhos formativos: “troca de experiência em pra crescimento mesmo, eu acho que ninguém se forma na hora do acadêmico só” (Depoimento de CP).

Nesse sentido, Tardif (2002) aponta que os professores, à medida que progredem na carreira, adquirem uma experiência prática responsiva às demandas cotidianas da sala de aula, que os fazem julgar sua formação universitária e valorizar a experiência dos outros, dos pares, dos colegas como fontes de aprendizagem.

Reconhecida como uma prática distinta das arquitetadas através e pelas teorizações relativas à Educação, a troca de experiência é creditada como uma via formativa tipicamente docente. Uma via que tem início na sala de aula e para ela volta, assumindo como parâmetro de avaliação e de análise, as práticas e as vivências das colegas de trabalho, sem depender, aparentemente, do crivo das produções científicas e acadêmicas.

O que se tem, aqui, é um sujeito da prática em oposição ao sujeito da ação teórica, que se instrumentaliza no exercício da profissão e na troca de experiências com seus pares, angariando um acervo de respostas úteis e pontuais às demandas do cotidiano escolar. Deve-se acrescentar que o tempo de experiência traz um estatuto de autoridade aos professores mais

antigos, que moldam, nesse caso, uma maneira particular de participação nos horários coletivos.

Ademais, considerando o tempo de experiência como resultado da equação entre tempo e exercício efetivo da profissão, infere-se que os professores mais antigos na Rede Municipal possuem um estatuto de mais saber em relação aos docentes iniciantes. Isso justificaria a frase de P2 “Tenho 30 anos de Prefeitura não preciso mais de JEIF”, que, pelo tempo de experiência, possuiria um saber mais absoluto acerca do ensino, da lida com as crianças, das tarefas escolares etc. e para quem o PEA seria dispensável.

Não gostaria de esgotar os investimentos acerca dos valores atribuídos a experiência como saber tipicamente docente. Mas seguir-se-á as próximas empreitadas analíticas, reservando a seguinte pergunta: Quais os riscos de um espaço formativo centrado na troca de experiências? Quais os efeitos de existir na profissão como sujeito dessa experiência?

5.4 “Hoje a área de Educação está bastante difícil”: a improcedência teórica e as lacunas do saber da experiência

Cena 4

[...] o que a gente acha mesmo em comum é a colaboração dos pais da comunidade, que às vezes é mais complicado de, de ter, né? (Depoimento de P6).

Hoje a área de Educação está bastante difícil pois não há limites para as crianças e seus pais e na prefeitura o número de alunos dificulta bastante. (Depoimento de P5).

Observa-se, nos encontros com as professoras nos horários coletivos, em suas entrevistas e em seus relatos escritos, que o cotidiano escolar não é, somente, atravessado por situações categorizadas como solucionáveis pela experiência docente. Em meio ao esforço de responder às exigências referentes ao trabalho em sala de aula, emergem múltiplas formas de existir, agir, relacionar-se, manifestar-se que escapam aos esquemas de ações docentes, do acervo de suas experiências.

Quero dizer que, no dia a dia com as crianças, as professoras deparam-se com situações resistentes às tentativas de enquadramento por saberes familiares adquiridos com o tempo de experiência.

As condições apresentadas pelas professoras P5 e P6 expressam uma queixa frequente do grupo: os posicionamentos das famílias frente aos seus filhos e à escola e a transposição dos limites convencionados como aceitos para as crianças. O que se tem, então? Famílias e crianças desviantes de um padrão tolerável e possível de ser reordenado através das práticas produzidas com o tempo de experiência. As cenas, a seguir, detalham esse panorama:

A CP aproveitou para me mostrar como organizava a lista de presença dessas reuniões: a pauta em cima e a lista dos alunos com as assinaturas dos pais embaixo. Ela informou que a pauta juntamente com a lista é importante para “defender-se” das reclamações dos pais que alegam não ter ciência de determinadas informações tratadas nesses encontros. (Diário de Campo, 04/08/2010).

A CP confessou que ultimamente “anda triste com a Educação”. Para ela, a participação da família é importante. Acha que os pais das escolas periféricas participam melhor e pensa que a relação com os pais está muito difícil. (Diário de Campo, 15/09/2010).

Explicou (a CP) que organizam as fotos anualmente e, desde o ano passado, fazem um livro-resumo. Acrescentou que esse livro ajudou a comprovar, para uma mãe de aluno, que seu filho não era discriminado como alegava, já que apreciava participando das atividades nas fotos do livro anual. (Diário de Campo, 15/09/2010).

As ações empreendidas e dirigidas às situações problemáticas configuram-se como municípios da escola na tentativa de defender-se das formas como as famílias têm se mostrado presentes na escola. As práticas, nesse sentido, não são soluções encontradas para alinhar os acontecimentos da sala de aula a condições avaliadas como adequadas, mas constituem-se modos de defesas frente ao considerado desviante, desestruturado, desordenado.

Por que estou a embrenhar-me por esses caminhos que parecem me deslocar dos propósitos desse capítulo? O intuito é deslizar pelos sentidos atribuídos aos saberes advindos do tempo de experiência e suas práticas correspondentes e alcançar as situações em que são acionados. Ao demarcá-las, localizamos, também, as situações que ficam de fora das possibilidades de solução a partir desses saberes e práticas. A seguir, um depoimento e uma cena:

Eu recebo um aluno de inclusão e aí eu não me incluo. Por que eu não me incluo? Porque eu não tenho especialidade e eu não sei até quando eu estou atrapalhando e quando eu estou ajudando. (Depoimento de P1).

No texto, há uma lista de atividades a serem realizadas pela escola com a família. Algumas arrancaram comentários das professoras. São elas: encontro com especialistas. A P6 disse – “Esse era bom. Eu já pensei em uma psicóloga.” Começaram a falar sobre alunos que, segundo elas, seriam beneficiados pelo auxílio desse profissional. Mais adiante, sentem-se frustradas já que a proposta do texto são encontros e palestras com as famílias. (Diário de Campo, 04/08/2010).

O depoimento e a cena apresentam situações que fogem de uma margem possível de ser reorganizada através da experiência docente. Uma multiplicidade de jeitos de existir na escola, os quais não podem ser ordenados facilmente e escapam aos enquadramentos dos saberes e das práticas docentes. Indicam as fronteiras do que é próprio da lida do professor e do que não é. As professoras convocam a atuação de especialistas e psicólogos. “Eu não me incluo” – diz a professora. E por quê? “Porque eu não tenho a especialidade.”.

Há situações que são passíveis de serem solucionáveis pelas professoras a partir de saberes constituídos com o exercício da profissão. A aquisição desses saberes é atribuída ao tempo e à troca de experiência em oposição à uma formação centrada na leitura e no estudo de teorizações do campo educacional. Por outro lado, existem acontecimentos fugidios aos enquadramentos desses saberes, considerados como desviantes em relação a padrões aceitos como adequados e, assim, eleitos como responsabilidades de especialistas (os alunos deficientes e as crianças com comportamentos avaliados como inadequados, por exemplo).

Segundo Popkewitz (2001a), a sabedoria da prática está sedimentada em um conjunto de crenças e de valores e em procedimentos generalizáveis para o ensino que determinam os limites para as ações das crianças, das famílias e da atuação do próprio professor, estipulando “o que funciona” no ensino.

Por isso, as receitas e as práticas de ensino colocam alguns limites ao que é aceitável, “normal” e razoável na classe, bem como ao que é inaceitável, anormal e não-razoável no ensino. Conjuntos de normas específicas são privilegiados através da sabedoria da prática” e das preocupações com relação ao manejo psicológico das crianças. [...] Nesse sentido, a prática não é algo orgânico às atividades dos professores. Mas, em um sentido mais profundo, o raciocínio experiencial do professor é um efeito de poder” (POPKEWITZ, 2001a, p. 90).

Os saberes advindos do tempo de experiência não estão, portanto, “flutuando” no corpo social ou encapados por uma armadura blindada aos discursos sobre o ensino e às relações de poder. Eles tanto colocam em prática normalizações referentes ao ensino e às visões sobre famílias e infância, configurando-se como instrumentos de poder, como, também, são afetados por práticas discursivas que fornecem modos de compreender a educação, a formação, as crianças, enfim, o mundo de uma maneira particular e, portanto, constituem-se como efeitos do poder.

O sujeito da prática é o sujeito de uma prática conhecida pela experiência e reconhecida como docente. O sujeito da prática aciona saberes capazes de solucionar uma parcela das situações decorrentes do cotidiano escolar. Saberes, estes, estabelecidos na lida com as crianças, fortalecidos na troca de experiências e devolvidos para a sala de aula, porém,

não menos inscritos em normalizações que definem padrões aceitáveis para as crianças, as famílias e para o ensino e delimitam as responsabilidades do professor. Que fronteiras confinam as professoras nessa forma de pensar e alcançar suas realidades? Quais linhas traçam limites tão circunscritos para seus campos de atuação de modo que se dispensem da “JEIF” e de pensar a multiplicidade do cotidiano escolar, alicerçadas no estatuto do tempo de experiência? A cena seguinte mostra uma justificativa apresentada por P2.

Ela [P2] contou que já participou de muitos congressos do sindicato, porém, com o passar do tempo, o sentimento de incômodo se intensificou ao notar uma grande distância entre o conteúdo dos discursos teóricos apresentados e a procedência da realidade na escola [...] “Você vai desencantando, sabe? Você vai ouvindo e vendo que aquilo não procede”. (Diário de Campo, 14/09/2010).

Expondo uma síntese de sua relação com as teorizações advindas de cursos frequentados, a professora P2 localizou um período de sua carreira no magistério em que participava intensamente desse tipo de formação até o rompimento com essa modalidade de acesso às teorizações da área. Fronteira: professor e “teoria”.

Segundo P2, a razão de seu desencantamento progressivo com as “teorias” de ensino foi a defasagem de correspondência com a realidade concreta vivida na escola e percebida ao longo dos anos de exercício profissional. Distância: “teoria” e realidade.

Presencia-se, novamente, a expectativa de que a teoria seja aplicável às práticas concretas dos professores na sala de aula, concluindo um processo de totalização. Distintas, teoria e prática complementam-se para oferecer respostas às demandas do cotidiano escolar e, dessa forma, acabam por fundirem-se em um mesmo sistema de ação.

Havia, segundo P2, uma aposta nos efeitos produzidos pela participação em congressos, cursos, ou melhor, pelo acesso às teorizações do campo da Educação. Esperava-se a procedência entre o conteúdo dessas formações e as situações e as necessidades reveladas no dia a dia do exercício da profissão.

A professora P1, em um trecho de seu depoimento, diz: “Ele [coordenador pedagógico] se perde sim, porque você fica em cima de leituras ou de práticas que não condizem com a sua realidade em sala de aula”. A ideia é de que a teoria transpor-se-ia à prática concreta pacificamente, sem traumas, livre de obstáculos, porque já seriam partes pressupostas de um mesmo processo. Proceder e condizer, eis os verbos da ligação entre teoria e prática.

Contudo, de acordo com as professoras, esse processo não têm se materializado. As teorizações não atendem às suas urgências na lida da profissão. Dizia, em seu depoimento, P2:

“[...] a teoria é magnífica, é linda e não procede mesmo, porque na sala de aula eu tenho que lidar com crianças que não são laudadas e que deveriam ser”. Uma ação teórica realizada por aqueles que dizem como as coisas devem ser na escola. Uma ação teórica creditada como devendo responder às situações diferenciadas encontradas no âmbito escolar, mas que não o faz.

De acordo com as professoras, há uma falha da ciência em decodificar e apresentar soluções à realidade concreta, provocando uma lacuna referente às situações que avaliam como não condizentes ao exercício da docência. São os casos das crianças de “inclusão”, das “não laudadas” e das crianças e das famílias sem limites as quais os especialistas deveriam dar conta.

O que está em questão são os padrões pelos quais se categoriza o que é “normal”, “aceitável”, “dentro dos limites” e referem-se, inclusive, aos ditames apregoados pela educação ao longo dos tempos, que trazem, em seu bojo, um projeto específico de ser humano, especialmente, para aquele que concluirá um processo de escolarização.

As representações acerca do sujeito e de seu processo formativo, herdadas do projeto da modernidade, principalmente, pela psicologia e pela pedagogia, referem-se ao empenho

[...] de desenvolver e aperfeiçoar as potencialidades da criança – atributos e funções psicológicas tidos como essenciais ao seu ser, à sua natureza humana – de modo a construir, seguindo e intervindo metodicamente junto às suas diversas etapas evolutivas, a pessoa madura e o cidadão que um dia essa criança se tornará, transformando-a num ser social autônomo, apto à vida social e produtiva, bem como cômico da importância de atuar em prol de uma sociedade justa e igualitária, buscando o progresso, suas realizações e felicidades. (COSTA, 2007, p. 15).

Contudo, as representações, nas quais os indivíduos costumavam referenciar-se, não suportaram as movimentações, as agitações e as multiplicidades do processo histórico. “Trincou-se o espelho” (COSTA, 2007). A configuração social está mudando e, isso, implica na produção de outros tipos de sujeitos, nesse caso, tanto docentes quanto alunos, pais e mães e de outros tipos de organização das instituições sociais, como a família e a própria escola.

Deleuze (2007) indica que a sociedade posiciona-se na transitoriedade de uma sociedade disciplinar, como entendida por Foucault, a uma sociedade de controle. As sociedades disciplinares procediam aos grandes meios de confinamento dos indivíduos, objetivando concentrar, distribuir e ordenar no espaço e no tempo e compor uma força produtiva. No regime da educação do sujeito, por exemplo, vislumbrava-se a passagem pela família, pela escola, pela universidade, pela empresa. Tratava-se de inícios e reinícios dimensionados em instituições organizadas para formar um determinado tipo de sujeito e de

fazê-lo responsável por sua conduta. Nas sociedades de controle, em contrapartida, a educação é contínua, permanente, em serviço. O controle é modulável, de curto prazo, de rotação rápida, contínuo e a comunicação instantânea.

Meu objetivo não é explicitar, em detalhes, as definições e desdobramentos das sociedades disciplinar e de controle. O intuito é traçar um quadro geral desse panorama e indicar que, apesar de presenciar-se, atualmente, a crise das instituições de confinamento e a emergência de mecanismos de controle mais móveis e sutis, não se assiste ao fim definitivo das instituições, das técnicas, dos efeitos e dos instrumentos das sociedades disciplinares. Assim, trincam-se as representações que insistem em subsistir como modelos precisos em um mundo multifacetado.

Como indica Prata (2005), caberia perguntar se os professores não permanecem amarrados em valores construídos na época em que eles foram educados e, a partir, deles fazem o diagnóstico do aluno e de suas realidades.

No entanto, não cabe acusar os professores de desatualização, já que esta também estaria inserida em um dos imperativos de maior consenso na formação do sujeito atual. Além do que esses são efeitos das relações atuais sofridos pelos próprios professores: uma incompatibilidade entre seus protocolos morais e normas referenciados nos valores de uma sociedade disciplinar e a multiplicidade de jeitos de existir do mundo contemporâneo.

Dessa forma, é, exatamente, no lugar da lacuna irrompida entre as situações passíveis de serem resolvidas pela experiência docente, as normalizações em relação ao ensino, às crianças e às famílias, de um lado e as diversas realidades que escapam a esses modelos, de outro, que as professoras localizam a falha das ciências, da teoria e dos especialistas.

Por um lado, P2 queixou-se que a teoria, de certa forma, ignorava a realidade vivenciada pela escola, mas, ao mesmo tempo, pareceu defender que informações científicas, trazidas por um especialista, dariam maiores condições para o seu trabalho com essas crianças, por exemplo. De qualquer forma, confiou-se à teoria, reconhecida pelo grupo como produções de valor acadêmico e científico, a função de iluminar suas realidades, dar-lhes soluções e oferecer emprego prático para o exercício da profissão.

Quantas vezes o papel dos conhecimentos científicos e, na educação, especialmente, psicológicos, não foi o de demarcar as normalidades e as anormalidades?

[...] a psicologia instaurou relações novas com a prática: educação, medicina mental, organização de grupos. Ela se apresentou como seu fundamento racional e científico; a psicologia genética constitui-se como o quadro de toda a pedagogia possível, e a psicopatologia ofereceu-se como reflexão sobre a prática psiquiátrica. Inversamente a psicologia se colocou como questão os problemas suscitados por

essas práticas: problema do sucesso, do fracasso escolar, problema da inserção do doente na sociedade, problema da adaptação do homem a sua profissão. (FOUCAULT, 2006, p. 134).

A insubmissão a limites das famílias e das crianças, aos alunos “não laudados”, à inserção dos alunos deficientes, esse panorama desenhado pelas professoras não se assemelha ao escrito por Foucault? As reivindicações docentes são, em grande parte, em relação à presença de psicólogos e especialistas: a professora feliz por encontrar, na leitura do texto, a sugestão da presença de psicólogo na escola; a que se sente excluída por não ser especialista e ter que lidar com alunos deficientes; a que se sente impossibilitada de desempenhar um bom trabalho devido à ausência de laudos para alguns alunos.

O propósito não é reduzir as condições nas quais se encontram os professores nas escolas municipais. Realmente, não é fácil lidar com um aluno deficiente dentro de uma sala numerosa. A questão é que, para além das dificuldades da profissão, há “obstáculos” avaliados como tais a partir de padrões normativos consensuais no grupo, mas que, também, expressam divisões, categorizações e classificações de um mundo social mais amplo. Assim, ao não se deslocarem dessas crenças, as professoras continuam a afirmar que a escola não é lugar para a multiplicidade e a restringir a docência aos saberes advindos ao tempo de experiência. Questionam-se as condições em que elas se encontram na profissão, mas não as regras que as separam da ação teórica e mantêm suas visões acerca do ensino, das crianças, das famílias.

Assim, as improcedências entre teoria e prática levaram P2 a desertar dos congressos, contudo, não definiram outros posicionamentos para os termos em seu exercício profissional. Ou seja, apesar do abandono progressivo das práticas formativas balizadas por teorizações da área, como os congressos e a JEIF, uma relação complementar e totalizadora entre teoria e prática constitui um valor crucial através do qual as professoras olham e examinam sua formação em serviço, mesmo que seja para compor um *deveria ser*, justificarem seu apego às experiências produzidas na escola em detrimento das teorizações da área ou ignorarem o PEA.

A aplicabilidade que, primeiramente, aparecia como um ponto de aproximação entre teoria e prática desponta, agora, como um obstáculo para que se efetive um processo de totalização entre os termos e, por consequência, como um empecilho à confiança na formação. A procedência das produções acadêmicas e científicas em relação à realidade vivenciada pelas professoras na escola delimita o nível de adesão docente às práticas formativas, inclusive às propostas em serviço: “Eu não preciso mais de JEIF”.

A definição da teoria como algo direta e pacificamente aplicável à prática concreta gerou uma expectativa de procedência entre os termos que provocou um “desencantamento” responsável, segundo a professora, pelo distanciamento docente das teorizações dirigidas ao âmbito escolar e as práticas de ensino. Contudo, atribuiu, também, à própria teoria o esforço de fazer-se condizer.

As professoras delegam à teoria a responsabilidade de desempenhar a tarefa de compreender e dar conta da realidade. Denunciam a falência das teorizações em relação àquilo que seria seu papel. A teoria tem que condizer com a prática.

Proceder à realidade é um empenho a ser realizado pela teoria e, consequentemente, por aqueles que a produzem. Qual é o papel da prática nesse contrato de procedência? O professor, fora da sala de aula, deveria expor-se às produções teóricas seja em congressos ou, nesse caso, na formação em serviço mediada pelo PEA, incitado a angariar práticas para o seu exercício profissional. Por se tratar de uma medida formativa, espera-se que a teoria ilumine a realidade, seja fértil para as dificuldades encontradas no ambiente escolar ou que aprofunde os conhecimentos docentes, enfim, que traga, ao sujeito, uma condição diferente da que ele se encontrava antes de passar por um processo de formação. A prática fica à espera de ser transformada por uma teoria que proceda à sua realidade. Enquanto isso, abandona-se a formação em serviço.

Ao colocarem-se em contraposição a uma suposta falência da teoria em cumprir seu papel, as professoras circunscrevem o pensar e o alcançar a realidade aos limites da troca e do tempo de experiência. Esse, talvez, seja um dos efeitos mais nefastos da política do PEA no grupo. As professoras não conseguem imaginar outros caminhos formativos, se não aqueles desenhados por um processo totalizador entre teoria e prática. Como este não se cumpre, distanciam-se da formação e prosseguem na docência, crendo que os saberes úteis são provenientes do próprio exercício e blindados às teorizações. O fato é que, dessa forma, condicionam-se a pensar por duas vias: a da teoria como oferta de respostas às dificuldades encontradas na realidade concreta, a qual não se concretiza; e a dos saberes advindos do “tempo de experiência”, que, como se viu, baseiam-se em uma série de normalizações sobre o ensino, mas que, por serem creditados como naturais e tipicamente docentes, não são questionados.

Compromete-se, portanto, mais do que a formação, constringendo-se aquilo que deveria ser sua força vital: o exercício do pensamento. O novo, o inédito e o improvável ficam descobertos como situações externas à atividade docente, cabíveis aos especialistas, no limbo

do impropriedade. E isso vale, não somente para os acontecimentos do cotidiano escolar como também para as maneiras de se constituir como professor.

5.5 “Eu sou rebelde. Não trabalho com aquilo que não entendo”: a teoria e a prática entre esforços e adesões

Cena 5

A P1 disse que tinha muita resistência em trabalhar com tinta e com arte, mas, aos poucos, ela viu que era possível. “Eu sou rebelde. Não trabalho com aquilo que não entendo.” A CP concordou e acrescentou que um bom coordenador pedagógico precisa ter argumentos para o convencimento do professor, porque não adianta impor nada. (Diário de Campo, 12/05/2010).

A professora P1, durante meu primeiro encontro com o grupo, relatou sua resistência em trabalhar com tinta e Arte: “Eu sou rebelde. Não trabalho com aquilo que não entendo.”. Ela complementa que, aos poucos, foi percebendo que era possível. A CP, ao concordar com P1, afirmou que um bom coordenador precisa ter argumentos para o *convencimento* do professor, porque não adianta impor nada.

O esmorecimento da resistência de P1 em usar tinta nas atividades com as crianças foi provocado pelo empenho de CP em convencê-la sobre essa possibilidade. O esforço da professora envolveu testar esse tipo de proposta na prática, em ir “vendo aos poucos” que era viável e possível.

O convencimento, não caracterizado como imposição, “simula” um esforço do professor em apropriar-se de certas qualidades de conhecimento. A partir de um arsenal teórico (livro “As Cem Linguagens das Crianças”, o material oficial de SME, o próprio discurso predominante sobre o trabalho com múltiplas linguagens no ensino infantil), abastecem-se os argumentos que motivam a professora P1 a testar atividades com tinta na sua aula. O empenho da professora está localizado na transposição da prática valorizada para a sua sala de aula. O acesso à teoria é terceirizado através de estratégias de convencimento realizadas por outrem, como exemplifica a cena a seguir:

Quando a CP chegou introduziu a leitura que iria fazer (Pontilhados em Questão, Revista do Professor, nº 102) comentando o avanço da escola em relação à extinção de trabalhos mimeografados e atividades mecânicas para ensinar a grafia das letras e dos números. [...] afirmou que o grupo já tinha avançado muito nesses aspectos e

iniciou a leitura, a qual era interrompida pelas observações da própria CP. (Diário de Campo, 09/06/2010).

A CP selecionou o texto, leu o texto e explicou o texto. As professoras acompanharam a leitura e foram incitadas a reconhecer o progressivo abandono das atividades mecânicas como avanços em relação ao ensino da grafia de letras e números. O ato de convencer se materializou na decisão das professoras em aderirem a determinadas práticas, no entanto, o acesso à teoria foi mediado pelo formador, papel assumido pela CP, no caso da formação em serviço.

O convencimento, agindo na dimensão do livre arbítrio, estimulou as professoras a acederem a certas práticas em detrimento de outras. Uma prática testada e arrematada como uma escolha docente livre das imposições teóricas e oficiais. Eu resistia e decidi aderir.

Procurando-se alcançar determinados objetivos como, por exemplo, trabalhar com tintas ou evitar atividades mimeografadas, o convencimento assume uma posição estratégica ao considerar o outro como possuidor de escolha. Um outro que precisa ser lapidado por uma série de argumentos, exemplos e modelos que irão “abri-lo” a certas práticas pedagógicas.

O sujeito a ser convencido, aqui, não atua no mesmo campo de argumentação de quem tem o papel de convencer. Este é o sujeito do tempo de experiência, da prática e que sabe “o que funciona” na sala de aula. Portanto, é essa experiência que ele utilizará para deliberar sobre a “entrada” de certas atividades no seu rol de práticas profissionais. Como a professora P1 disse, “vai se vendo que é possível”.

A filiação a esse tipo de tática formativa, no limite, mantém as professoras presas a um acesso e a uma compreensão do cotidiano escolar através de relações imediatas com as práticas concretas e diretas com as crianças e seus pares. Terceiriza-se o contato com a teoria através de estratégias de convencimento, cabendo, ao professor, o esforço de convencer-se e aderir a determinadas propostas. Dessa forma, a decisão última, a conclusão do ato de convencer, pertence ao sujeito em formação, aderir ou não aderir a certas práticas pedagógicas, o que pode conferir, à escolha, uma aura desinvestida de influências externas ou de imposições teóricas.

A adesão voluntária, racionalmente motivada, a formas de fazer e pensar a profissão configura uma engrenagem do PEA vinculada ao discurso da autonomia docente. A questão é que a racionalidade das professoras está preeminentemente solidificada nas suas práticas concretas de ensino, permanecendo, relativamente, de fora das teorias e do pensamento educacional. Ao entrarem no “jogo” persuasivo, o que terão às mãos? Um campo de práticas que se fizeram possíveis dentro de determinadas condições que se apresentaram ao longo do

exercício profissional. Exemplos disso são as explicações docentes sobre a limitação da quantidade de crianças no parque e do tempo de duração dessa atividade, cujos parâmetros residiam no comportamento infantil – “sabemos que devemos deixar o espaço, porque as crianças começam a ficar agitadas e agressivas”. (Diário de Campo, 29/09/2010). Ou, o depoimento de P6, que aponta o peso da opinião das colegas com mais experiência – “[...] às vezes a gente pensa que quer fazer alguma coisa diferente, aí já vem a *opinião delas* [professoras mais antigas no exercício], aí elas já colocam a *experiência*, então a gente muda.”. Daí, decorrem argumentos e avaliações como “dá certo”/“não dá certo”, “é possível”/“é impossível”.

Este “dá certo” é a cartada docente no jogo contra uma infinidade de argumentos justificados em pesquisas, estudos, testes, teorias, exemplos de sucesso. Assim, ou as professoras ficam vulneráveis e aderem às comandas formativas e seguem as teorias como dogmas, ou protegem-se, apegando-se aos saberes que são “seus”. Porém, em ambos os casos, deixam de jogar. E não, somente, o jogo persuasivo, mas o jogo de herdar e de legar, de herdar e de transmitir, de receber e de entregar. (CORAZZA, 2005).

Este jogo só pode ser jogado através da apropriação da tradição, que se refere ao acúmulo e à história das coisas, das palavras, dos pensamentos, das teorias, das práticas educacionais.

Improdutivos aqueles educadores que ficam de fora: fora dessa tradição, fora dessa história, fora desse acúmulo. Acúmulo que, às vezes, por seguir cegamente doutrinas ou dogmas, em outras vezes, por transgredir o existente e subverter o possível. E, em consequência, por inventar o novo, fabricar o que ainda não existiu nem existe, mas que nós podemos fazer existir, justo porque temos toda uma história que nos dá sustentação para isso. [...] Conquista-se e reconquista-se o que se herda, para que assim se torne verdadeiramente nossa herança, com a qual faremos outras coisas, diferentes, inéditas, novidadeiras [...]. (CORAZZA, 2005, p. 8).

Dessa forma, a própria ação teórica movimenta-se pelo por em questão, contestar, testar, pensar, do qual as professoras não estão à parte. Porém, se dela não participam, isso pode ser sinal de que suas liberdades estão mais subjugadas do que imaginam estar. Questionam a eficiência da teoria em dar-lhes respostas ao cotidiano, mas não duvidam de que elas as deveriam dar.

A abdicação das professoras à formação promovida nos horários coletivos e o apego aos saberes provenientes do tempo e da troca de experiências conjugados a estratégias formativas de convencimento podem ser interpretados como uma forma mais horizontal de imprimir as relações e de realizar as escolhas concernentes ao exercício da profissão. Essa pretensa horizontalidade da formação pode camuflar os limites que mantêm as professoras à

margem da ação teórica, esperando serem representadas por uma teoria procedente às suas realidades, “desencantadas” pelas consecutivas improcedências, mas amparadas por seus saberes da experiência.

Entretanto, observa-se que as práticas não estão blindadas aos discursos educacionais e pedagógicos e as teias do poder são muito menos aparentes. Apesar de apegarem-se a um tempo de experiência avaliado como promotor de saberes tipicamente docentes e de desertarem da JEIF e das tarefas “de cérebro”, suas práticas estão impregnadas, também, de valores e de sentidos atribuídos a Educação Infantil nos últimos tempos.

[...] P2 falou sobre a criatividade, a presença do brincar e a compreensão “mais tranquila” de certas atividades no cotidiano como, por exemplo, fazer paçoca e plantar girassóis com as crianças. Em sua opinião, essas vivências são mais raras no Ensino Fundamental. (Diário de Campo, 15/09/2010).

Quando cheguei à sala das professoras havia muito papéis de todos os tipos: cartolina, sulfite, colorset, papel-cartão etc. [...] As professoras estavam confeccionando materiais para a Feira Cultural³⁹ que acontecerá no sábado. (Diário de Campo, 29/09/2010).

Uma professora pergunta a P6 se ela já usou o livro de parlendas que ela lhe emprestou, acrescenta que, a partir das parlendas, pode-se trabalhar com dobraduras. (Diário de Campo, 20/10/2010).

Articular-se-ão às cenas, algumas orientações didáticas inseridas em publicação oficial.

Dentre outras formas comunicativas, as crianças podem ser incentivadas a seguir instruções e responder solicitações compreendendo seus contextos de significação, [...] a formalizar oralmente instruções específicas tais como regras de jogos, receitas, procedimentos específicos para manipular objetos.

Para ampliar as possibilidades comunicativas das crianças, o professor pode pensar boas sequências de trabalho que tematizem e criem problemas, como por exemplo: [...] na explicação de uma receita. (SÃO PAULO, 2007, p. 81).

A organização de uma pequena exposição ou mostra de trabalho coloca para as crianças importantes problemas visuais. (SÃO PAULO, p. 136).

O vasto repertório de brincadeiras, cantigas, quadrinhas e demais textos do repertório de tradição oral brasileira são fonte inesgotável de prazer para as crianças e por isso deve ser focado no trabalho das instituições educativas.

Berçário 1- Os bebês podem ser apoiados a acompanhar a cantoria de parlendas, [...] expressando-se corporalmente, emitindo sonorizações, vocalizando com o apoio do professor.

Berçário 2 – As crianças podem aprender a reconhecer e recitar parlendas, [...]

Mini-Grupo, Primeiro, Segundo e Terceiro Estágios – As crianças podem aprender a reconhecer e usar rimas em suas brincadeiras [...]. (SÃO PAULO, 2007, p. 84).

³⁹ A Feira Cultural era caracterizada pela exposição dos trabalhos infantis e por apresentações de danças e recitais pelas crianças.

Os referenciais das publicações oficiais sustentam-se em aportes teóricos sócio-construtivistas, que defendem a criação de situações didáticas significadas em atividades do contexto social e cultural. Informa-se, portanto, um enquadramento para a criança, para a aprendizagem, para o ensino e para o professor.

Ressalta-se, novamente, que o intuito não é avaliar o nível de compatibilidade das práticas docentes com determinadas pedagogias da infância nem tampouco invalidar algumas teorizações. Interessa-me notar, com as últimas cenas, alguns rastros das concepções das professoras acerca da Educação Infantil, diferenciando-a do Ensino Fundamental, como a presença da criatividade, do brincar e de atividades “mais tranquilas”. E, ainda, que as atividades propostas pelas professoras não escapam, totalmente, às demandas atuais para o ensino das crianças pequenas.

Pode-se pensar que estas representem, apenas, práticas habituais. Talvez. No entanto, práticas habituais situadas em um determinado momento histórico e espaço. Argumenta-se que a Educação Infantil caracterizou-se, em outros tempos, como compensatória ou preparatória para o Ensino Fundamental, valorizando a alfabetização. Ao invés de um sujeito criativo e capaz de atividade, a criança fora, já, concebida como um “devir a ser”. O próprio fato de as professoras apontarem adesões a determinadas práticas, como o uso de tintas e a substituição de atividades mimeografadas, indica que o que fazem não está referenciado, apenas, em seus saberes experienciais.

Essas cenas evidenciam práticas que não se relacionam, apenas, aos saberes advindos do tempo de experiência que dá conta das demandas do dia a dia profissional, mas, também, dizem respeito às concepções sobre aquilo que é próprio da infância.

Devido à abdicação docente às propostas de formações mais diretivas, tais concepções e práticas de ensino podem ser compreendidas como naturais e típicas à infância ou autenticamente docentes conquistadas pelo tempo de experiência. Entendidas como próprias da infância ou da docência tendem a tornarem-se inquestionáveis. O risco está em ignorar as empreitadas mais difusas e sutis do poder que, por exemplo, fazem circular como verdadeiros determinados modos de ensino, visões de infância e procedimentos pedagógicos.

Concentrando-se as justificativas relativas às condições de ensino na falência da teoria em dar conta da realidade ou supervalorizando seus efeitos no contexto escolar e fechando-se em seus saberes experienciais, as professoras tornam-se interlocutores irreduzíveis de outros textos, outras vozes, outras regras, outros regimes. E pior, carentes de novas questões e, assim, com poucas possibilidades de modificar a ordem tática do jogo.

6 A vitimização docente

Minha trajetória pelas cenas dos encontros com as professoras em seus horários coletivos tem buscado reconhecer os elementos pelos quais os sujeitos são incitados a examinarem a si mesmos, a desenhar seu espaço formativo e a pensar-se na profissão.

Os termos teoria e prática, como se observou, delineiam um regime específico para o horário coletivo do grupo estudado, servindo, por exemplo, como parâmetros para distinguir uma JEIF em que os participantes trabalham muito de uma que não acontece “tão direitinho” (Diário de Campo, 29/04/2010). O grupo pesquisado organiza-se de um modo particular, dispersando-se de uma formação pautada na leitura de textos relacionados ao conhecimento em Educação, nas desagradáveis tarefas de “cérebro”⁴⁰ e nas solicitações da coordenadora⁴¹.

Teoria e prática alimentam, ainda, as justificativas acerca do distanciamento docente das modalidades de formação. As professoras indicam a teoria como improcedente às situações da realidade concreta, desprovendo-as de soluções e de encaminhamentos mais diretivos e imediatos. Esse diagnóstico da falência teórica aliada à autoridade do tempo de experiência docente representa endossos para a deserção das professoras do horário coletivo e para a valorização dos saberes práticos referenciados nos anos de exercício da profissão.

As falas docentes apontam uma representação indevida da realidade educacional atual por parte daqueles que estudam e falam em nome da Educação no âmbito acadêmico e para uma teoria obsoleta para lidar com as problemáticas enfrentadas no dia a dia com os alunos. O “saber-fazer” advindo do tempo de experiência, relativo às ações diretas com as crianças, contrapõe-se, dessa maneira, aos conhecimentos originados no âmbito acadêmico vinculados às propostas de formação, como os cursos oferecidos pelo sindicato e a própria JEIF.

Essa maneira de compreender a teoria em relação à prática define as obrigações de cada um dos termos e distingue os lugares (Academia e escola) e os sujeitos (intelectuais e professores) de cada ação. Contudo, a ideia de que a teoria não cumpre os propósitos de iluminar a realidade e dar respostas aos dramas enfrentados na vida profissional desenha um cenário formativo abandonado pela participação docente e um professor que se concebe como vítima de teorizações improcedentes e insuficientes.

⁴⁰ Expressão usada por P1 para caracterizar a atividade de leitura de um texto, cuja finalidade era o registro no livro de PEA.

⁴¹ Refere-se a seguinte cena do Diário de Campo de 20/10/2010: A CP entrou na sala e perguntou quem havia apreciado o projeto Vencedor do prêmio Professor Nota 10. As professoras, simultaneamente, justificaram-se. A CP dirigiu-se a mim e falou: “Eu peço para elas fazerem alguma coisa, mas elas não fazem.”. P2, mais uma vez, explicou-se: “Eu não preciso mais de JEIF”.

As cenas dos horários coletivos, dos relatos escritos e das entrevistas com as professoras demonstram a recorrência de um posicionamento vitimário diante, não somente da insuficiência teórica, mas também das próprias condições e situações que a teoria não é capaz de remediar. Uma maneira de pensar e falar sobre si mesmo e sua profissão que modela contornos particulares para a formação em serviço.

Assim, destaquei cenas do cotidiano estudado em que as professoras se apresentam como oprimidas, vulneráveis ou à mercê de determinadas situações, condições ou relações, entendendo que estas oferecem um enquadramento importante na constituição dos sujeitos docentes. Uma análise prosseguirá como “caçadora” dos “algozes” da profissão reconhecidos pelo grupo de professoras, propondo-se a tecer desdobramentos possíveis para os modos de subjetivação.

Ressalto que algumas cenas e falas serão, novamente, utilizadas, porém sob outro enquadramento: o da vitimização. A licença a uma certa repetição advém do fato de que esta só procede em termos de transcrição das mesmas linhas, mas não em seus desdobramentos. O fato é que uma cena ou fala traz consigo uma imensidão de imagens e sentidos para olhares possíveis. Por isso, mais uma vez, serão chamadas à análise vozes inéditas no presente trabalho, valiosas para pensar-se sobre os valores, as crenças e condutas do grupo de professoras, que se mostram tão múltiplas e heterogêneas.

Pretende-se, assim, encontrar apreensões dos sujeitos sobre si mesmos e sobre sua realidade, que modelam determinadas formas de atuar e compor o horário coletivo de formação. Uma crença sobre si que produz efeitos na maneira como os sujeitos são ou pensam ser na profissão e na arquitetura da formação em serviço do grupo.

6.1 “O pessoal não sabe pra onde fugir”: as dores do corpo dos heróis dissidentes

Cena 6

[A CP] diz não ver a hora que saia sua própria aposentadoria. Queixa-se da dificuldade em acumular cargos e, que isso, já lhe custou depressão e outras doenças acarretadas pelo alto estresse. (Diário de Campo, 25/08/2010).

As professoras começaram a comentar sobre uma colega que está sem voz e atribuíram ao acúmulo de cargos a razão do problema. Acrescentaram como está difícil dar aulas hoje em dia, tanto por conta do comportamento das crianças como

pelo número de alunos em sala de aula – “O pessoal não sabe pra onde fugir... Pro CEI com os bebezinhos...”. (Diário de Campo, 06/10/2010).

As duas cenas, com as quais se inicia a análise, não se referem diretamente às posições docentes acerca do horário coletivo de formação. Contudo, dizem respeito a avaliações que as professoras tecem sobre as condições do exercício da profissão e sobre si mesmas a partir disso. Ver-se-á, adiante, como tais posicionamentos alcançam a organização dos momentos de formação em serviço, por enquanto, procurarei deter um olhar aproximado em ambas as cenas.

Tem-se, enquanto condição de trabalho, o acúmulo de cargos. Ou seja, o cumprimento de jornadas em períodos e cargos distintos como, por exemplo, professora titular de uma classe pela manhã e professora titular de outra turma à tarde ou, ainda, coordenadora pedagógica nos períodos matutino e vespertino e professora titular no noturno. A necessidade de atuarem em dois períodos, comumente, é uma alternativa para driblar os baixos salários dirigidos à profissão. Em contrapartida, essa dupla jornada gera uma sobrecarga de trabalho que, não raras vezes, debilita a saúde docente.

No entanto, sem duvidar das condições a que são submetidos os professores de um modo geral, proporei um olhar sob outra ótica. Não, somente, compreendendo-os como vítimas da precariedade profissional, pois, em certo sentido, a maioria dos que atua no ensino público brasileiro é, invariavelmente, alcançada pelos baixos salários, pelo grande número de alunos por turma, por precárias condições estruturais etc. Como escreve Sandra Corazza,

[...] nunca nos pagaram de modo justo, as condições de trabalho são péssimas, os horários são abusivos, a formação é limitada e limitadora. [...] Já atravessamos, várias vezes, o Aqueronte da nossa profissão, passamos sofrimentos inacreditáveis, tivemos vertigens, adoecemos. Fomos assombrados pelos espectros do magistério, pelas inumeráveis gerações de professoras que educaram e se entristeceram, que viveram de modo estéril e sem alegria, que sentiram o efeito do poder sobre elas, que as impedia de fazer o que queriam ou tinham capacidade para fazer. (CORAZZA, 2008b, p. 3).

A autora, no mesmo texto, lança as perguntas – “Será que já não chega de tudo isso? Será que a tristeza dos educadores não chegou a seu estado terminal?”. A promessa de uma educação plena, que embasa muitas das expectativas profissionais, poderá nunca se cumprir. Costuma-se repetir os mesmos atos, pensar o já pensado, dizer o já dito, em nome de uma escola idealizada e de um aluno idealizado que, quiçá, poderão ser alcançados (CORAZZA, 2008b). Os professores, nesse sentido, propõem-se a um esforço árduo, constante e, muitas vezes, em vão, que lhes acarreta apatia, inapetência, ressentimento diante do exercício do magistério.

Isso quer dizer que a tristeza não é inerente à profissão e nem tampouco precisa ser sofrível exercê-la. O que está em jogo não são somente as condições profissionais, mas o que se faz de si e de seu exercício a partir delas. Essa maneira de compreender a profissão como alguma coisa “disfuncionada, defeituosa, danificada, fora dos eixos” (CORAZZA, 2008b, p. 3), não é inseparável da docência, apesar de configurar uma posição assumida por muitos educadores e pela própria sociedade. Contudo, ela oferece uma grade de inteligibilidade para os sujeitos pensarem a si mesmos e seu exercício profissional assim como definirem suas condutas.

A questão, portanto, é como os indivíduos a partir de tais condições, constituem-se como sujeitos da profissão. A vitimização enquanto prática que modela determinadas regras de organização do espaço de formação em serviço e formas particulares de os sujeitos constituírem-se como professores em formação.

A vitimização impõe-se como a outra face da moeda de um projeto de valorização da escola e da figura docente. A partir do século XIX, a escola começou a ser concebida como elemento central na invenção de uma cidadania nacional, devendo promover a homogeneização cultural e o progresso civilizatório (NÓVOA, 1994). Os professores, nesse contexto, representavam os funcionários da nação responsáveis por transmitir os saberes necessários para a formação de um determinado tipo de cidadão e de sociedade. Eram, de certa forma, os arquitetos do projeto nacional. Foucault, por outro lado, aponta que os professores, juntamente com outras categorias profissionais, eram considerados, por intelectuais, “apenas competências a serviço do Estado e do Capital” (FOUCAULT, 2010a, p. 9), sendo integrados como alvos das denúncias de abuso, de injustiças e de desigualdades dirigidas àqueles que “detinham o poder”.

A padronização das racionalidades e das tecnologias escolares, como a distribuição dos alunos por classes graduadas, a organização da sala, a divisão do horário e do currículo etc., estruturada para produzir os efeitos desejados pela escolarização, passa a ser acusada de limitar as capacidades criativas dos indivíduos e suprimir suas liberdades. A Escola Nova ergue-se como projeto escolar renovador e libertador, dotado de uma potência regeneradora quase ilimitada. As crenças em relação aos poderes dessa nova escola ajudaram a categorizar a profissão docente como uma atividade missionária análoga ao sacerdócio ao mesmo tempo em que impulsionou melhorias na sua formação e uma reflexão científica na área da pedagogia (NÓVOA, 1994). De um lado tem-se um professor regenerador da sociedade através de práticas inovadoras pautadas nas ciências, de outro, o prestígio científico da

pedagogia relega os professores a praticantes de um conhecimento produzido por e em nome das ciências da educação.

No entanto, os professores possuem uma função social importante e, ainda que não se situem como produtores do conhecimento científico-pedagógico, sabem quais práticas devem ter em sala de aula. Além disso, o ingresso na escola é bastante seletivo e um privilégio de poucos, o que dificulta o escrutínio público sobre a profissão. Nas décadas de 60 e 70, a escola começa a ser vista como uma oportunidade de ascensão social para os indivíduos e de desenvolvimento econômico dos países, e a exigência da universalização escolar ganha corpo. Atribuem-se aos professores novas responsabilidades à medida que as camadas sociais, antes excluídas, ingressam na escola (CHARLOT, 2008).

“A promessa de um futuro feliz foi incorporada ao ativismo social dos anos 60. A escola devia fornecer os meios para alcançar as metas liberais e democráticas.” (POPKEWITZ, 2001a, p. 154). No Brasil, essas reformas educacionais ganham força com o processo de redemocratização do país na década de 80, promovendo a escola como viabilizadora de uma sociedade mais justa e igualitária. A docência e a escola “tradicionais” são criticadas por seu papel moralizador e reprodutor de uma ordem social injusta e excludente (NÓVOA, 1994; CHARLOT, 2008). Nesse contexto, os professores são concebidos como agentes da transformação social, que, ao estender o ensino dos conteúdos a questões concernentes à estrutura da sociedade, guiarão educandos e comunidade escolar rumo à tomada de consciência e à mudança de suas condições de vida. A formação permanente figura como um instrumento indispensável para o conhecimento da realidade escolar e também para apropriação de uma nova gramática pedagógica relacionada com os estudos da Psicologia Social e com a abordagem construtivista. A autoridade do professor sustentada, em grande parte, por um saber creditado como absoluto, é deslocada para uma disposição em aprender ao longo da carreira e em construir um ambiente de aula mais democrático e participativo.

Tem-se, atualmente, um discurso educacional permeado pelas proposições das pedagogias progressistas, contudo, aliado a uma contundente justificação científica elaborada pelas pesquisas educacionais empíricas. Sob tal perspectiva, o conhecimento didático-pedagógico acaba sendo caracterizado como neutro e universal, obscurecendo as dimensões sociais e políticas da escolarização. “Os programas são estruturados através de uma linguagem instrumental que faz os problemas parecerem administrativos no enfoque e universais na aplicação” (POPKEWITZ, 2001a, p. 207). O bom professor é aquele motivado e

comprometido com sua atualização, cuja competência poderá ser verificada nos resultados apresentados pelos alunos.

A suposição é de que há uma escola igual para todos e a igualdade é somente uma questão de equalizar a efetividade de “sistemas de entrega”. Os professores devem aprender como usar os centros multimídia, como aplicar a pesquisa, como tornar os testes válidos e aprender os procedimentos apropriados de avaliação, administração e interpretação de testes. São eliminadas as diferenças sociais existentes [...]. Essas distinções são obscurecidas pela qualidade universal das regras do programa de formação de professores [...]. (POPKIEWITZ, 2001a, p. 208).

Se por um lado, foram nebuladas questões sociais importantes em nome de uma neutralidade e uma universalidade das reformas de ensino apoiadas em pesquisas educacionais, por outro, o fracasso da Educação pode ser delegado com mais facilidade à falta de preparo dos professores. A escola do século da tecnologia, da informática, da velocidade da informação deve caminhar com um profissional que faça jus às expectativas do mundo contemporâneo.

Os professores sofrem novas pressões sociais. Já que os resultados escolares dos alunos são importantes para as famílias e para “o futuro do país”, os professores são vigiados, criticados. Vão se multiplicando os discursos sobre a escola, mas também sobre os professores. (CHARLOT, 2008, p. 19).

Desse modo, salvas as distinções entre as crenças acerca de pedagogia ideal, a escola firmou-se como uma das principais instituições das sociedades ocidentais na modernidade, constituindo um lugar privilegiado de investimento das expectativas sociais. Destaca-se como um projeto de universalização de valores, condutas, normas, formas de organização e produção e de formação de tipos ideais de homem e de sociedade, que, porém, nunca se concretizou totalmente, haja vista que o outro a ser educado revelou-se resistente às investidas educativas e a relação pedagógica desenvolveu-se, sempre, sob o jogo de forças, o embate e a tentativa de dominação. Impõem-se, à missão docente, esforços incomensuráveis relativos aos obstáculos a serem atravessados a fim de cumprir-se a tarefa de universalizar a civilização, a emancipação ou qualquer outro objetivo erguido como importante na sociedade (COSTA, 2005).

É assim que, em nossa sociedade, “ser professor”, “educar” e “formar educadores”, por exemplo, tornaram-se atividades, à primeira vista, valorizadas socialmente, ou seja, significadas como dignas e importantes. Dir-se-ia, mesmo, que seriam atividades fundamentais para o presente e o futuro dos homens. Observa-se, pois, uma valorização tal desse “que-fazer” pedagógico, que sob os ombros dos profissionais da educação, terminaria por pesar uma enorme *responsabilidade moral* [...]. É dessa maneira, pois, que, em face de sua desmedida missão civilizadora, a tarefa de educar parece ter assumido uma extrema gravidade, podendo-se facilmente associar o educador à figura de um soldado e de um salvador. E, no entanto, não

seria menos correto associá-lo também à figura de um *carregador de fardos* [...]. (COSTA, 2005, p. 1.265, grifos do autor).

Esse breve panorama, serviu-me menos para relatar o desenvolvimento progressivo da profissão docente ou denunciar as injustiças sofridas pela categoria do que elaborar um “dossiê” de expectativas depositadas sobre os professores. Erguidos como responsáveis pelas grandes mudanças rumo a um futuro melhor, e cujas faltas podem ruir um determinado projeto de sociedade.

Tal “dossiê” é composto pelos sucessos, pelos fracassos, pelas esperanças, pelos objetivos sociais e educacionais, pelas conquistas, pelas imagens, enfim, por uma biografia profissional divulgada através dos documentos oficiais do ensino municipal, da forma que a escola e seus professores são apresentados na mídia, nos livros, nos filmes e em pesquisas, nas maneiras que as histórias são contadas no próprio âmbito da escola pelas gerações de professoras, nos modelos dos “eus” desejáveis, na arquitetura das salas de aula etc.

Esses elementos configuram-se como aparatos de inscrição que permitem que um passado mais ou menos imaginário possa ser evocado no presente ou no futuro em locais e práticas particulares, funcionando como formas de codificar, estabilizar e intimar “seres humanos” (ROSE, 2001). O sujeito, contudo, não nasce da narração dessas histórias, mas, a partir de interconexões, técnicas, práticas e operações que se estabelecem entre esses componentes e instrumentos intelectuais e práticos situados em lugares e regras específicos e singulares.

As pessoas funcionam, aqui, como uma forma inescapavelmente heterogênea, como arranjos cujas capacidades são fabricadas e transformadas por meio de conexões e ligações nas quais elas são apreendidas em locais e espaços particulares. Não se trata, portanto, de um eu que emerge da narração de estórias, mas, antes, de examinar o agenciamento de sujeitos [...]. (ROSE, 2001, p. 166).

Os agenciamentos atuam como forças produtoras, as quais funcionam como uma multiplicidade de elementos que traduzirão ou colocarão em jogo os desejos dos indivíduos, os acontecimentos, as populações etc. Configuram-se como um conjunto de singularidades prolongáveis por operação (seleção, organização, estratificação) que convergem para um ou vários traços de expressão (DELEUZE, 2007).

Todo agenciamento tem quatro componentes: estado de coisas (a paisagem, o contexto); estilos de enunciação (modos de organização dos signos que se compõem); territórios (especificidades do lugar); e movimentos de desretorialização e reterritorialização (saídas através de linhas de fuga e reentradas em outros territórios). (KOHAN, 2007, p. 53).

Tal perspectiva importa-se com as associações e as composições que os indivíduos podem fazer ou entrar dos traços de expressão que lhe permitem agir e falar, ou seja, com os agenciamentos de que participam. Esses agenciamentos podem dar-se a partir das coordenadas de mercado, das economias de sustentabilidade, dos temas que habitam a contemporaneidade como as relações étnico-raciais, de gênero, o consumo, as questões médicas e alimentares e a própria formação em serviço.

O “dossiê” da profissão docente, assim, configura-se como uma biografia profissional, ela mesma, agenciada, pois oferece modos de enunciar a atividade professoral assim como os termos a que a ela se referem, limitando o campo de manobra das condutas e do pensamento a um determinado espaço. Os professores, por sua vez, percebem as injunções dirigidas à profissão. Como disse P2 – “as pessoas chegam na escola sempre dizendo que os professores precisam de formação e o professor não precisa de formação, o professor ele tem a formação”. (Depoimento de P2). A professora, ao “resistir” a uma das principais demandas profissional, tem a oportunidade de conferir-lhe um outro lugar, que, nesse caso, seria não participar da formação ou, como ela mesma afirma, “não trabalhar como deveriam” (Ibid). Ver-se-á, mais adiante, no entanto, como esse tipo de conduta permanece agenciada às formas habituais de entender-se a profissão entre o heroísmo e a culpabilização.

A ressonância dos agenciamentos para pensar a docência é que as professoras não são percebidas como profissionais que, sofrendo as vicissitudes da profissão, foram corrompidas como sujeitos e precisam, portanto, recuperar e restaurar suas identidades essenciais. Ao contrário, elas se constituem como sujeitos na profissão ao agenciarem-se às carências das condições de trabalho, à culpa pela missão não cumprida, ao peso dos fardos. Isto é, não só profissionais que acumulam cargos, por exemplo, mas que, a partir dessa circunstância, atribuem sentidos e valores às próprias formas de pensar-se e pensar a profissão. Têm, então, um “papel” produtivo sobre o que fazem de si mesmas em contraposição à passividade e à impotência às quais uma posição vitimada pode remeter.

Voltando às cenas iniciais, vê-se o acúmulo de cargos como o responsável pelas doenças que acometeram os profissionais. Depressão, estresse, afonia. A saúde vem à tona na afirmação de um corpo detonado pelas asperezas impostas por essa condição. O sujeito doente, triste e cansado, cuja vitalidade de outros tempos foi sugada pelas agruras da profissão: comportamento infantil, grande número de alunos por turma, intensificação do trabalho por baixos salários.

A alegria, a disposição, a saúde que se esvaíram das posturas profissionais podem ser evidenciadas nas falas das professoras.

Quando ingressei na prefeitura, minha sala era de 45 crianças. Foi um choque muito grande, pois eram crianças, malcriada e com grandes problemas. Mas, quando se é jovem, superamos todas as dificuldades. Conforme os anos vão passando, vamos nos sentindo mais cansados. (Depoimento de P3).

É, bom... em comum assim é... não vamo dizer o cansaço, é mais, mais um pouco de estresse, um pouco de cansaço, é... a colaboração dos pais que, que não vem, e... como elas mesmas dizem que a gente tá mais novinha, então a gente tem mais fôlego pra fazer as coisas. (Depoimento de P6).

Apesar de o cansaço e o estresse terem sido colocados como imposições do avanço da idade e do tempo de carreira, pode-se notar que se associaram a determinadas condições do contexto de trabalho como a sala numerosa, as crianças malcriadas e com problemas e a ausência de colaboração das famílias.

Além disso, o desempenho das professoras frente às situações problemáticas relacionou-se a energia e a vitalidade, que foram, progressivamente, levadas com a idade ou que, ainda, sobrevivem nas mais jovens. O valor reside no vigor do corpo que se manifesta na forma de um professor jovem e com “fôlego” para lidar com as dificuldades da realidade concreta da profissão. As professoras definiram-se através do espelho de seus exercícios docentes anteriores, quando o cansaço e o peso dos anos, ainda, não haviam alcançado seus corpos.

Poder-se-ia questionar sobre P6, a mais nova do grupo. Segundo seu depoimento, ela seria avaliada como possuindo maior disposição para realizar as coisas devido a sua idade. Contudo, P6 apontou o estresse como um fator que teria em comum com suas colegas de trabalho. Um cansaço provocado pela falta de colaboração dos pais. De qualquer forma, o que está em questão é um corpo que vai se desqualificando com as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão.

A performance profissional é vinculada ao vigor e a energia físicos, que oferecem condições para o enfrentamento dos problemas do dia a dia da sala de aula. Nessa equação, os corpos mais jovens apresentam vantagens para o exercício: “quando se é jovem, superamos todas as dificuldades” e “como elas mesmas dizem que a gente tá mais novinha, então a gente tem mais fôlego pra fazer as coisas”.

Aqui, um paradoxo curioso: as professoras mais antigas na profissão dispensam-se da formação sob a autoridade do tempo de experiência, ao mesmo tempo que reconhecem, nas mais novas, uma maior vitalidade, valiosa para lidar com as dificuldades do cotidiano profissional. As qualidades valorizadas no desempenho da profissão, o “saber-fazer” e o “fôlego” juvenil, não são passíveis de serem adquiridas através da participação em propostas

formativas. Por um lado, o “saber-fazer”, que ocupa uma posição privilegiada em relação aos conhecimentos acadêmicos, configura-se como uma conquista propiciada pelos anos de exercício. O envelhecimento, por outro, constitui-se como um processo biológico irreversível. Assim, sejam apoiadas em um saber absoluto ou em uma condição física irrevogável, as professoras acabam prescindindo da formação em serviço.

As professoras agenciam suas vidas profissionais às carências (“crianças com grandes problemas”, falta de colaboração das famílias, ter menos “fôlego”), que acreditam limitar suas possibilidades de trabalho. O resultado é um corpo fatigado e doente, que traz a saúde para o foco do interesse docente.

Ela [P2] contou que já participou de muitos congressos do sindicato, porém, com o passar do tempo, o sentimento de incômodo se intensificou ao notar uma grande distância entre os conteúdos dos discursos teóricos apresentados e a procedência da realidade na escola. Portanto, dessa vez, havia escolhido temas voltados para ela mesma, para o professor. Exemplificou, dizendo que uma das palestras era sobre estresse. [...]. Ela disse, também, que estava preocupada como o “pânico” que sentiu com o término do feriado da última semana e com a obrigação de voltar para a sala de aula – “Gente, o que está acontecendo? Não pode ser assim!”. (Diário de Campo, 15/09/2010).

A P2 contou que foi uma professora muito envolvida com os cursos oferecidos pelo sindicato. A impropriedade entre o conteúdo teórico ministrado nos cursos e a realidade encontrada, por ela, na sala de aula, levou-a a um desinteresse por essa modalidade formativa.

Apresentou-se como uma profissional “desencantada” com as esperanças que depositava nos cursos de que participava e em “pânico” com a realidade vivida no dia a dia da sala de aula. Diante do que fora, colocou a si mesma a pergunta: “Gente, o que está acontecendo? Não pode ser assim!”. Então, buscou palestras que tratavam sobre estresse ao constatar que não possuía mais o desempenho que prezava. O corpo, a saúde do corpo ocupou o lugar da preocupação profissional. Um corpo em “pânico” frente à obrigação de voltar à sala de aula.

As professoras, ao colocarem-se como vítimas das agruras ou daquilo que avaliam como dificuldades inerentes à profissão, trazem para o centro de suas preocupações a saúde ou a falta de saúde de seus corpos. O cansaço, a depressão, a afonia, o estresse, o pânico. E isso se apresenta de modo tão importante no grupo que inscreve modos de sentir, pensar e agir como sujeitos docentes. Aprofundar-se-á essa última hipótese no desenvolvimento da análise. Por enquanto, interessa-me emergir a saúde, a vitalidade, a energia do corpo (ou a falta delas) como critério que qualifica a atividade profissional e conduz a determinadas formas de

realizar escolhas como a participação em certos cursos e a própria organização da formação em serviço.

Segundo Freire (2001), a tematização da saúde como constitutiva da própria subjetividade é consequência de dois processos contemporâneos: as experiências de desinstitucionalização e a destotalização. A primeira delas refere-se à desagregação das instâncias tradicionais como doadoras de modelos ideias de identidade. A família, a religião, o trabalho e a própria escola deixam de apresentar uma compreensão consensual preexistente às existências individuais e passam a ser objeto de interpretação de cada um. A destotalização caracteriza-se pela perda de um sentimento de unidade construído através dos eventos, das conquistas, dos fracassos, dos embates sucedidos nas vidas dos indivíduos, que lhes davam a ideia de um fluir. Essa forma descritiva de imaginar o sujeito era baseada “numa espécie de apoio de consenso de que eu não tinha um pedaço da minha história que eu contava de uma maneira e tinha outro que eu ia contar de outra”. (FREIRE, 2001, p. 3-4). O sujeito era a totalização de vivências enquadradas em regras unívocas, claras e homogêneas.

Porém, na contemporaneidade, “trincou-se o espelho, isto é, o conjunto das representações de que nos servíamos para nos referenciar em face das coisas, da realidade, de nós mesmos e de outrem. De fato, mudou a realidade e aquilo que a espelhava em termos ideais.” (COSTA, 2007, p. 16).

O primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação. Mas o mundo moderno nasce da falência da representação, assim como da perda das identidades, e da descoberta de todas as forças que agem sob a representação do idêntico. O mundo moderno é dos simulacros. “Nele, o homem não sobrevive a Deus, nem a identidade do sujeito sobrevive à identidade da substância”. (DELEUZE, 1998, p. 15-16).

Dessa forma, os indivíduos, carentes das representações que lhe serviam como códigos de decifração, percebem “o outro” como enigmático e estranho em contraposição a um “outro” que é parceiro na construção de um futuro e das regras da sociedade. Reativos a essa desinstitucionalização, procuram algo que recupere o registro de algo sólido e imutável, alguma coisa que guarde “a imagem de um humano mais firme”. São os coletivos naturais, grupos de raça, de sexo ou de idade que começam a funcionar como espécies de cópia dos antigos vínculos. Discorre disso, uma “recusa ao político” enquanto atividade incerta e, necessariamente, móvel e variável e um apego a tudo que possa ser dado como direito inalienável do homem. (FREIRE, 2001). O indivíduo

procura fundamentos cada vez mais sólidos, cada vez mais firmes, que lhe digam: “disso você não pode escapar de ser, isso você tem que retratar, porque existia no começo e nos fins do tempo, porque existia antes que qualquer subjetividade se formasse”. Esse recurso ou esse recuo [...] a uma ética, em suma, de direitos que parecem garantidos por nossa semelhança física com outros humanos ou com outros mortais, isso tudo começa a funcionar como uma espécie de resposta subjetiva à desinstitucionalização, e coloca em cena algo da biologia, algo do corpo que vai ter a ver com a saúde [...]. A busca no corpo para dizer quem eu sou, o que devo ser, e se o que eu sou e devo ser a partir dos atributos ou propriedades do meu corpo [...]. (FREIRE, 2001, p. 5).

O corpo, ou melhor, a saúde do corpo desponta como elemento de associação entre o exercício atual da profissão e o início do magistério: “Quando eu era mais jovem, assim como hoje, eu me deparava com os mesmos problemas em sala de aula, crianças malcriadas e salas superlotadas. A diferença é que eu era mais jovem e conseguia superar todas as barreiras”. Concilia, também, os efeitos da docência contemporânea sob os profissionais que a exercem, sejam eles jovens ou não. Então, tanto P2, uma professora antiga na rede de ensino como P6, uma docente mais nova, são vítimas do estresse. A saúde ou a falta dela funcionam como algo compartilhado pelo grupo independente da idade, do tempo de exercício, da formação, da classe etc.

Além disso, o corpo saudável emerge como direito inalienável diante das demandas móveis e incertas que rondam a docência: a lida com diferentes organizações familiares, a efêmera validade dos conhecimentos, a velocidade de atualização das tecnologias, a gama de referenciais teóricos. A nobreza da profissão docente e sua importância para a sociedade são postas à prova diante de cada resultado de avaliação externa, cada notícia divulgada de agressão na escola, cada fracasso em cumprir sua vultosa missão. A saúde do corpo, no entanto, é algo que não pode ser negado aos professores, já que se constitui como elemento imprescindível para que se possa, ao menos, estar na sala de aula e desempenhar algum papel. A saúde guarda alguma transcendentalidade perante aqueles valores universais que a profissão tanto buscou e, agora, cada vez mais, evaporam-se em maneiras múltiplas de existir.

Essa, porém, não é uma leitura comportamental dos professores no sentido de interpretar suas interioridades através de possíveis compensações psicológicas para aquilo que lhes faltam, mas de emergir os agenciamentos que realizam ao exercerem sua profissão. A saúde do corpo não constitui um elemento em que os professores compensariam suas frustrações, e, sim, um valor que possui um peso social suficiente para transformar, condicionar ou determinar aquilo que fazem de suas vidas e de suas existências.

“Hoje, o eu é o corpo. A subjetividade foi reduzida ao corpo, a sua aparência, a sua imagem, a sua performance, a sua saúde, a sua longevidade.” (PELBART, 2003, p. 3). O

corpo desqualificado por uma vida que está além dele é unificado através da uniformização no campo das sensações: “maximização do prazer, evitação da dor e transformação do sofrimento em dor clinicamente controlável”. (FREIRE, 2001, p. 8). Quantas vezes a saúde não se constituiu como o tema principal das conversas dos professores nos horários coletivos (receitas para emagrecer, cirurgias estéticas, doenças etc.)⁴² e até mesmo justificou a maneira como esses momentos eram vividos – a JEIF tem que ser “leve e pra dar risada” para ser possível suportar o acúmulo de cargos e as dificuldades da profissão (Diário de Campo, 19/05/2010)? O apego a um corpo debilitado pelos sofrimentos causados pela profissão e sua idealização como fonte de satisfação e compensação de tais dores uniformizam e cristalizam as formas pelas quais os sujeitos colocam-se na sua atividade profissional.

Aqui, o que vale é a maneira como as professoras se agenciam a seus corpos, de maneiras muito específicas, que permitem algumas vivências e constroem outras. Um corpo-vítima evita o risco de confrontar-se com diferentes tipos de famílias e crianças, a insegurança de valores e crenças múltiplos e a incerteza da falta de modelos. Um corpo-vítima sofre as dores que a formação não lhe pode remediar e prefere os consultórios, a terapia e os cursos sobre estresse. Um corpo-vítima poupa-se ao invés de lançar-se às impropriedades.

Retomando a cena inicial, nota-se que seus sujeitos esperavam a aposentadoria, “não sabiam para onde fugir”, desencantaram-se dos cursos de cunho pedagógico oferecidos à categoria, temiam o fim do feriado e, inclusive, desertaram do PEA. Disse P2: “Não sei bem em que pé está o projeto. Também com duas salas”.

A espera, o desencanto, a confusão de quem não sabe para onde ir, o temor, a deserção. Atitudes, segundo as professoras, responsivas aos maus tratos dirigidos à prática profissional. Há, assim, a circulação de um discurso vitimário com um peso não apenas individual, mas coletivo, que serve de justificativa para a atividade docente. O profissional, assolado pela ineficiência teórica em dar respostas à realidade escolar, pelo acúmulo de cargos, pelo comportamento infantil, pela falta de colaboração da família e pela idade, fora abatido pela doença do corpo. O corpo emerge como lugar onde as vicissitudes da profissão são sentidas e como centro das preocupações docentes. Um corpo que se situa entre o exercício efetivo da profissão e sua agonia. Entre a vida e a morte. No calvário, sobrevivendo. Como afirma Pelbart (2003), uma postura sobrevivencialista almeja uma existência asséptica, indolor, prolongada ao máximo, anêmica, de baixa intensidade, reduzida a seu mínimo biológico à mercê da gestão da satisfação, da estética e da saúde corporais. E para que se quer

⁴² Diário de Campo 21/07/2010, 28/07/2010, 25/08/2010, 15/09/2010, 20/10/2010, 03/11/2010.

essa vitalidade corporal? Poder-se-ia obter, provavelmente, como resposta a vontade de prosseguir com uma missão civilizadora.

O exercício de professor pode transformar-se num deserto, isto é, em algo insípido, sofrível, doloroso e frustrante, se submetido a valores ou entidades transcendentais, universais e abstratos (O Bem, O Mal, A Verdade, A Justiça, Deus, etc.), dados de antemão, exteriores às relações concretas que eles efetivamente vivem nesta, com e por esta vida: a vida que de fato experimentam, com suas delícias e seus dissabores, com suas alegrias e horrores. [...] Nesse movimento, a vida que efetivamente temos e levamos é desvalorizada (pois assumi-la consiste em carregar fardos) em proveito de outra improvável, que sequer se pode nos dar à experiência. Seguindo esse raciocínio, não surpreende que ela, então, torne-se enfadonha, doente, ressentida, fadada a repetir-se monotonamente pela imitação do mesmo. (COSTA, 2005, p. 1.270).

Os professores, à sombra de seus propósitos essenciais, ressentem a impossibilidade de cumprirem as expectativas depositadas nos heróis e aderem às dores e ao calvário dos mártires.

6.2 “Eu já pensei em uma psicóloga”: a normalização das crianças e do ofício docente

Cena 7

No texto, há uma série de atividades a serem realizadas pela escola com a família. Algumas “arrancaram” comentários das professoras. São elas:
 Encontro com especialistas. A P6 disse – “Esse era bom. Eu já pensei em uma psicóloga.” – começaram a falar sobre alunos que, segundo elas, seriam beneficiados pelo auxílio desse profissional. Mais adiante, sentiram-se frustradas já que a proposta do texto são encontros/palestras com as famílias.
 Dia dos pais na escola: A P6 disse – “Que delícia!” – já que os pais passariam o dia com as crianças na escola. (Diário de Campo, 04/08/2010).

As professoras mostraram-se entusiasmadas com a presença de uma psicóloga na escola e elencaram nomes de alunos que, segundo elas, deveriam ser encaminhados a esse profissional. O que informou o grupo ao se comprazer com a intervenção psicológica no âmbito escolar? Informaram crer que a lida com algumas crianças da escola extrapolam as questões pedagógicas. Ou seja, acreditavam que alguns comportamentos infantis necessitam de uma intervenção clínica de modo a serem modificados (beneficiados com o auxílio do psicólogo).

Podem-se aprofundar essas observações agregando a fala de P2 em sua entrevista:

[...] porque na sala de aula eu tenho que lidar com crianças que não são laudadas e que deveriam ser, né, então elas precisam de assistência psicológica, fonoaudiológica, hã... psiquiátrica, hã... às vezes, neurológicas, né, e essas mães esses pais e essas crianças, não têm o mínimo de apoio possível, então não têm um trabalho de inclusão social, não tem um trabalho de saúde e a gente é obrigado a dar conta de uma coisa que a gente não tem que dar conta e depois nos cobram uma falta de formação pra dar conta de tudo isso. (Depoimento de P2).

O que a professora quis dizer ao afirmar que na sala de aula ela tinha que “lidar com crianças não laudadas que deveriam ser”? Ela se referia, certamente, a alunos que não possuíam um laudo médico ou clínico. Um laudo que identificaria a causa de determinados comportamentos fugidios a um padrão aceito como normal e dar-lhes-iam encaminhamentos adequados. Encaminhamentos estes relacionados à área da saúde: psicólogo, fonoaudiólogo, psiquiatra, neurologista.

Exige-se, nesse sentido, um atestado conferindo uma identidade patológica à criança. Um documento médico que declare -“ele é hiperativo”; “aquele tem uma síndrome”; “ela possui um distúrbio” – e indique que o problema está no próprio indivíduo diagnosticado. Portanto, uma questão biológica que impede o aluno de aprender ou apresentar uma conduta adequada à aprendizagem.

Para Foucault, é a biopolítica que, recolocando a população em seus processos biológicos, disponibilizará mecanismos reguladores a fim de fixar um equilíbrio, manter uma média, prever os movimentos aleatórios próprios dos seres vivos e otimizar os estados de vida. Trata-se de mediante mecanismos globais “agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio e regularidade [...] de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação.” (FOUCAULT, 1999, p. 294). Tais mecanismos, apoiados na eminência do perigo diante da vida e das maneiras de agir, sentir e pensar que podem ameaçá-la, incidirão sobre os indivíduos e induzirão a certos comportamentos.

Sistemas de seguro-saúde ou de seguro-velhice; regras de higiene que garantem a longevidade ótima da população; pressões que a própria organização da cidade exerce sobre a sexualidade, portanto sobre a procriação; as pressões que se exercem sobre a higiene das famílias; os cuidados dispensados às crianças; a escolaridade, etc. (FOUCAULT, 2005, p. 300).

A medicina, nesse contexto, emerge como saber técnico, porém não menos político, que conciliará as influências científicas aos processos biológicos e orgânicos, colocando em circulação uma gama de saberes que incidirão sobre as condutas dos indivíduos. Por exemplo, a demanda por lazer como atividade preventiva ao estresse, que, possivelmente, embasa a

afirmação de P2 sobre a dinâmica dos horários coletivos, que devem ser “leves e pra dar risada” compensando a sobrecarga de trabalho. Ao mesmo tempo, em que regulamenta determinadas formas de vida como saudáveis passíveis de longevidade e vitalidade, deliberam sobre os espaços de convivência e socialização e sobre os consumos (cinemas, teatros, shoppings, academias, parques etc.).

Nesses mesmos termos, inscreve-se a psicologia, buscando refletir sobre as interrupções do desenvolvimento humano, analisar os fenômenos de inadaptação, o inconsciente e as perturbações afetivas, o anormal, o patológico e o conflituoso. “E se ela se transformou em uma psicologia do normal, do adaptativo e do organizado, é de um segundo modo, como que por um esforço para dominar essas contradições” (FOUCAULT, 2006, p. 135). “As inscrições psicológicas da individualidade permitem que o governo opere sobre a subjetividade [...] ao tornar a subjetividade calculável, elas tornam as pessoas sujeitas a que se façam coisas com elas [...]” (ROSE, 1988, p. 39). Atualmente,

temos presenciado o nascimento de uma nova forma de expertise, uma expertise da subjetividade. Tem surgido e se multiplicado uma família inteira de novos grupos profissionais, cada um afirmando seu virtuosismo no que diz respeito ao eu, ao classificar e medir a psique, ao prever suas vicissitudes, ao diagnosticar as causas de seus problemas e ao prescrever remédios. (ROSE, 1988, p. 32).

Aproximando-se essa perspectiva do contexto escolar, pode-se perceber uma forte adesão aos discursos médico e psicológico, que acabam estabelecendo, de antemão, uma regularidade e uma normalidade dos comportamentos e das formas de interagir e aprender possíveis de serem avaliados, como normais ou anormais, através de um código de decifração dos gestos, dos desenhos, das falas e das produções infantis.

Dessas supostas condições apriorísticas para o aprendizado derivarão apropriações discursivas bastante questionáveis [...]. As noções de “estágios”, “déficit”, “pré-requisitos” etc. A própria ideia de desenvolvimento psicológico tem um forte apelo entre os educadores e, paradoxalmente, efeitos extremamente duvidosos do ponto de vista pedagógico, pois sua apropriação desmedida acaba naturalizando uma compreensão equivocada: a de que uma parcela do alunado é imprópria ou incapaz ao trabalho escolar. (AQUINO, 2002, p.112).

Sendo dessa maneira, a criança não demandaria procedimentos pedagógicos, mas um tratamento de saúde. No entanto, de acordo com P2, isso não acontece e os alunos, carentes dessa espécie de intervenção, acabam exigindo que a escola e seus professores deem conta de “uma coisa que não teriam que dar conta”. E o que seria essa coisa? As condutas e as formas de expressão de alunos considerados não normais. Uma anormalidade marcada no corpo, no gene, inerente à própria criança, que exigiria uma intervenção médica ou clínica.

A ausência desse tipo de apoio representaria um entrave à atividade docente que estaria obrigada a um trabalho fora de suas atribuições e formação. Como se a ação pedagógica não pudesse ser realizada antes da intervenção clínica ou médica. Ao afirmar “nos cobram uma falta de formação para dar conta de tudo isso”, a professora avaliou que suas referências formativas e àquelas voltadas para a Educação não poderiam oferecer, sem a definição de um laudo e um “trabalho de saúde”, um atendimento adequado aos alunos com determinados comportamentos.

Se um dos principais problemas do exercício da profissão seria o comportamento de determinadas crianças e a solução para tais crianças se localizasse no âmbito da saúde, estar-se-ia, portanto, oferecendo aos professores uma formação ineficiente para as questões que os assolam e, ao mesmo tempo, isso impediria a cobrança de uma formação que não lhes competiria.

Dessa maneira, a solução para as dificuldades do exercício profissional encontrar-se-ia em outras instâncias, pois não se configurariam matéria pedagógica. Nesse caso, a saúde emerge como instituição viabilizadora, não somente de apoio às crianças, mas do próprio ensino. Ou seja, com o cumprimento das incumbências delegadas à Saúde, os professores poderiam exercer efetivamente a função para qual foram formados.

A docência figura como vítima indireta da negligência dos atendimentos médico e psicológico que deveriam ser promovidos por instituições de saúde pública. As crianças e as famílias abandonadas por esses serviços permanecem à mercê de seus problemas patológicos e os professores, formados para trabalharem com alunos “normais”, ficam impedidos de desempenhar o seu papel. Nessa medida, a formação em serviço fica fadada ao fracasso, pois, de um lado, não oferece um conteúdo compatível com as demandas das professoras, que são médicas e não pedagógicas e, por outro, a promoção de uma proposta formativa baseada em pressupostos médicos e clínicos não é prudente dada à especificidade da função docente (a cura dos professores é da alma e não do corpo).

Apresentando-se como “vítima de uma clientela inadequada”, a escola abdica de tarefas imediatamente pedagógicas, em razão de supostos comprometimentos de teor fisiológico. A justificativa “geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças”. Desloca-se o eixo de uma discussão político pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto, inacessíveis à educação. (COLLARES; MOYSÉS apud AQUINO, 2007, p. 105).

A criança precisa de uma identidade patológica, que explique seu comportamento. Pode-se notar que isso desponta como um direito sonegado das famílias e das próprias

crianças e, indiretamente, dos professores. A exclusão social não estaria ligada às formas de veridicção que fazem determinadas condutas infantis figurarem como “normais” e outras como elegíveis a um “trabalho de saúde”, mas, sim, na negligência de atendimento clínico àquelas cujo comportamento é avaliado como desviante, desajustado ou “difícil”. Nesse contexto, imputa-se, aos professores, uma demanda de trabalho considerada incompatível com sua formação, o que representa um obstáculo para a efetivação do ensino e uma justificativa para assumirem a ineficiência das propostas formativas.

Outra instância reclamada para contribuir com a atividade docente é a família. Como dizia a professora, um das razões pelo grande cansaço seria “a colaboração dos pais que não vem”. Sua colega de trabalho, P5, escreveu em seu relato: “Hoje a área de Educação está bastante difícil, pois não há limites para as crianças e seus pais, e na prefeitura o número de alunos dificulta bastante [...]”.

A professora apontou a falta de limites das crianças e de seus pais como dificuldade ao exercício da profissão. Ao indicar um limite, delimita espaços, ou melhor, territórios. No caso dos alunos, o que o estava em jogo era a identificação de comportamentos avaliados como fora de padrão ou anormais. O encaminhamento adequado para tais questões localizava-se no terreno da saúde. Portanto, limites entre normalidade e anormalidade; o que é próprio à Educação e o que não é. E em relação às famílias, quais fronteiras estão em jogo?

A CP confessou que, ultimamente, “anda triste com a Educação”. Para ela, a participação da família é importante e acha que os pais das escolas periféricas participam melhor e pensa que a relação com os pais está muito difícil. Exemplificou, relatando o caso de uma mãe que insiste em proibir a filha de brincar no parque da escola e chama a professora de inútil cada vez que sua ordem é desacatada. P2 contou que vivenciou um problema semelhante no ano passado. (Diário de Campo, 15/09/2010).

Observa-se que a mãe da aluna não foi à escola para colocar-se a par do ensino oferecido a sua filha. Não buscou a instituição, também, para conhecer o desenvolvimento escolar da criança convocada através de uma Reunião de Pais.

A mãe reclamou sobre a brincadeira no parque. Exigiu que sua decisão prevalecesse sobre a da professora. Que seu pátrio poder anulasse a autoridade pedagógica docente na escola. Então, o terreno que antes pertencia exclusivamente ao professor é coabitado pelas opiniões e deliberações familiares.

A influência da família nas questões pedagógicas, que na Educação Infantil refere-se, também, ao cuidado, tornou o espaço escolar um campo de disputa em relação a quem exerceria maior poder sobre a criança. Quem saberia o que é melhor para ela: pais ou

professores? Os limites que eram delimitados pelo espaço de ação dos sujeitos educadores – casa e escola – mostraram-se menos eficientes para demarcar o alcance das autoridades docente e familiar.

A diluição de fronteiras mais precisas entre as competências de pais e de professores na educação das crianças pode ser observada, também, no sentido inverso.

[...] a escola tem que orientar, desde sempre a escola orienta, mas sempre ajudando a família, vamos dizer assim, que a família, os filhos já vinham com uma educação básica de casa, então na escola era meio que orientado – ó, tem que continuar assim, é... tem que ir lavar a mão, faz isso antes do almoço, não sei o quê, e... e eu acho que a escola ficou com o papel da família, de mães mesmo [...]. (Depoimento de P6).

Nessa cena, foi a escola que tomou para si aquilo que era delegado à educação familiar. A professora reavaliou sua função sob a alegação de que os pais não ensinariam às crianças quesitos primários de educação. Dessa forma, transferir-se-iam à docência obrigações extrapostas àquelas reconhecidas como originalmente escolares.

Há a crença de que, carentes dessa “orientação básica que não vem de casa”, as crianças não seriam passíveis de uma conduta favorável ao ensino. Se a professora não se dispuser a ensinar preceitos básicos de educação, ela não poderá exercer, efetivamente, seu ofício. Disse P6:

[...] se a gente não der agora essa orientação na Educação Infantil e a família também não, é... vai acabar como a escola que eu vi a reportagem ontem do, do Globo Repórter parece, que de, de crianças que vão pra escola pra brincar, pra zoeira, pra pra denegrir tudo [...]. (Depoimento de P6).

De acordo com a professora, alguém precisaria assumir o que ela chamou de “orientação básica” da criança. A abstenção dos pais em cumprirem suas obrigações colocaria a escola em um “beco sem saída”: ou os professores se encarregariam da função familiar ou presenciariam, futuramente, o colapso da escolarização. É como se a professora tomasse para si uma sobrecarga de trabalho imprescindível para a criação de condições que viabilizassem o exercício efetivo da profissão e evitassem uma certa “regressão” do processo civilizatório. O cotidiano profissional inscreve-se no perigo eminente de sua degradação através do desmantelamento dos padrões morais que o sustentavam e dos critérios de normalidade que o tornavam possível.

As tecnologias “práticas” do professor designam a criança como membro de uma população cujos atributos e traços individuais podem ser avaliados e corrigidos segundo padrões normativos. Esse processo converte uma massa de crianças e uma coleção de padrões comportamentais, normas de seriedade, higiene pessoal, conduta

interpessoal, padrões de fala. Dessa maneira, os traços morais são atribuídos às crianças, porém a ordem moral não diz respeito apenas à criança, mas também às subjetividades dos professores. As preocupações com o procedimento obscurecem as regras e os padrões inscritos cuja consequência é disciplinar o professor, que, por sua vez, imagina e reimagina a criança. (POPKEWITZ, 2001b, p. 104).

Imagina e reimagina a criança dentro de parâmetros fixos de normalidade, que, é bem verdade, não são menos válidos para os próprios professores, que se mostram inaptos a entregarem seu ofício a uma realidade pouco explicável e desprestigiada de regularidades. Inflacionam-se os campos teóricos relativos à conceituação do alunado, sobrepondo-se entidades conceituais aos sujeitos institucionais concretos. Em detrimento disso, os referenciais pedagógicos são desvalorizados e a atividade docente reduz-se a espera da salvação vinda de outras searas (psicologia, saúde, família, Estado etc.). (AQUINO, 2002).

De um lado, as famílias ocuparam um espaço que, por muito tempo, pertenceu exclusivamente à docência, por outro, as professoras assumiram para si funções reconhecidas como tipicamente parentais. Ameaçadas em seu território, tanto pela presença dos pais quanto por valores que passam ao largo daqueles constituintes de sua docência (moral, caráter, atitudes, religiosidade⁴³, a educação básica que não vem de casa⁴⁴, o caminho certo⁴⁵) esforçam-se para evitar o colapso educacional através do apelo a uma intervenção médica ou psicológica ou da compensação da defasagem de orientação familiar. A tarefa é árdua: tentar alinhar aquilo que é explosão; compartimentar, em moldes predefinidos e conhecidos, o novo, o imprevisível, as multiplicidades, as diferenças. Por isso, não obstante, vivem o dia a dia como vítimas derrotadas pela intempestividade do cotidiano.

A educação tem se mostrado apta a

[...] captar apenas o que já se encontra em maior ou menor medida representado, instituído, normalizado, territorializado [...]. A educação insiste inutilmente, em perseverar a si mesma no reconhecimento do antigo, na reconhecimento do idêntico e na realização de alternativas dadas de antemão, acreditando com isso estar realizando o possível [...] enrijecida e presa a uma série de vícios dialéticos, humanistas e moralistas, inclina-se a ver a dimensão caótica da realidade como algo que deve nos levar necessariamente à desagregação e/ou a destruição. [...] tais características tendem a ser inflacionadas sempre que a educação se vê ameaçada em sua integridade e em suas territorialidades, por quaisquer forças ou tendências que lhe sejam exteriores, novas e estranhas, o que caracteriza uma posição eminentemente moralista e defensiva em face do real. (COSTA, 2007, p. 20).

Professores exigentes da ordem e da norma, da retomada de um tempo feliz, acabam por desejar, exatamente, aquilo que os aprisiona. Trabalham para não desatarem os laços que

⁴³ Depoimento de P2.

⁴⁴ Depoimento de P6.

⁴⁵ Depoimento de P1.

os mantêm amigos de seus “algozes”. Passa-lhes despercebido que, talvez, os torniquetes já estejam frouxos diante de uma realidade tão múltipla.

6.3 “O registro tem sido muito importante para nós”: as estratégias de defesa

Cena 8

A CP aproveitou para me mostrar como organizava a lista de presença dessas reuniões: a pauta em cima e a lista de alunos com as assinaturas dos pais embaixo. Ela informou que a pauta juntamente com a lista é importante para defenderem-se das reclamações dos pais que alegam não ter ciência de determinadas situações tratadas nesses encontros. (Diário de Campo, 04/08/2010).

A CP começou a falar sobre o registro das realizações do grupo – “O registro tem sido muito importante para nós.”. Explicou que organizavam as fotos em CD anualmente e, desde o ano passado, fazem um livro-resumo. Acrescentou que esse livro ajudou a comprovar, para uma mãe de aluno, que seu filho não era discriminado como alegava, já que aparecia participando das atividades nas fotos do livro anual. (Diário de Campo, 15/09/2010).

O que se tem, nas duas situações relatadas por CP, são famílias que chegam à escola, não somente para cobrar o ensino formal de suas crianças, mas direitos sociais mais amplos, como o acesso a informações e a igualdade de tratamento.

O desempenho dos alunos no que se refere aos conteúdos convencionais não representou, nas cenas anteriores, o foco das cobranças familiares. O que se pode observar é uma mãe tentando proibir sua filha de brincar no parque; pais que tenderiam a queixar-se da negligência de informações nas reuniões; uma mãe alegando a discriminação de seu filho. Adentra a escola uma família que apontará aos professores, outrora “donos da verdade”, os delitos e as faltas no cumprimento de suas funções. Os processos escolares tornam-se questionáveis.

Segundo Foucault, o liberalismo, como nova razão governamental, se instaura no cerne da problemática da produção da liberdade. Ou seja, ao enunciar que proverá aos indivíduos os meios pelos quais poderão ser “livres”, deverá desenvolver, também, mecanismos de limitação, coerção e controle, protegendo os interesses individuais de abusos dos interesses coletivos, e vice-versa. Portanto, essa arte de governar será marcada pelo par segurança/liberdade.

A manipulação dos interesses individuais e coletivos será viabilizada, porém, pela disseminação de uma cultura do perigo, pelo “aparecimento, emergência, invasão dos perigos cotidianos perpetuamente animados, atualizados, postos portanto em circulação”. (FOUCAULT, 2008, p. 90). São exemplos disso, as campanhas pela seguridade da vida, da prevenção de doenças, do medo da degeneração das famílias, da escola, da religião, da espécie humana. Apesar de essas referências remontarem o início do século XIX, o quão atual não parece esse cenário, se considerarmos a intensificação dos discursos médicos-esportivos, da qualidade de vida e de alertas para que os indivíduos não sejam preteridos em seus direitos diante do descaso das políticas públicas, de políticos corruptos ou de pessoas de má-fé? Discursos estes tão divulgados pelo circuito mediático e, por que não científico, que acendem, à população, a luz vermelha de todos os riscos de suas condutas e modos de vida.

Tais efeitos podem ser sentidos, com mais intensidade, nos processos de redemocratização do país, a partir dos quais um novo conjunto de alunos chega à escola (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008) assim como parcelas da população, antes marginalizada, passam a ser sujeitos de direitos ou, ao menos, de direitos não atendidos.

Vivemos o período de consolidação de direitos sociais e individuais sem precedentes. E isto não pode ser classificado como ruim. O fato é que os indivíduos e as coletividades conhecem todos os seus direitos, mesmo que não consigam indicar os deveres decorrentes destes direitos proclamados. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008, p. 10-11).

De acordo com Rancière (1996), a própria flexibilidade social, que se apresenta nos dias de hoje, é acompanhada por uma flexibilidade do direito. O direito familiar se adianta em abarcar as múltiplas composições de famílias; o direito de propriedade busca atender às demandas das propriedades imateriais suscitadas pelas novas tecnologias; o direito do trabalho adere à flexibilização das relações trabalhistas. “Assistimos de fato a uma atividade de multiplicação e de redefinição dos direitos, empenhada em colocar direito, direitos, regra de direito e ideal jurídico em todos os circuitos da sociedade, em adaptar-se a todos os seus movimentos e em antecipá-los.” (RANCIÈRE, 1996, p. 114).

A consequência, segundo o autor, é que suprimindo o intervalo entre o direito e o fato, minam-se as possibilidades de exercício da política, pois que o Estado está pronto a capturar as diferenças, legislar sobre elas e transformar as partes de um possível embate em atores sociais. Ou seja, apagando os acontecimentos entre o direito e o fato, os indivíduos e os sujeitos, a distância entre os nomes das coisas, a nova cidadania é construída a partir de uma lógica consensual em que cada um reflete a alma da comunidade, suas energias e seus

direitos. Têm-se, de um lado, o esfacelamento de legitimações comunitárias e, de outro, a integração de cada indivíduo a um todo social mais amplo, produzindo-se, assim, uma cidadania generalizada. Nesse contexto, cada cidadão é intimado a ser militante de si mesmo, proprietário de direitos, “não conhece outra forma do estar-em-comum a não ser o vínculo especular da satisfação individual à autodemonstração do Estado.” (RANCIÈRE, 1996, p. 116).

E para que essa breve digressão sobre o estado das coisas na democracia? Menos para aprofundar os conceitos dos autores e as questões concernentes a elas do que para retirar-lhe o que pode ser fértil para a presente análise. A questão é que o indivíduo emerge como sujeito dono de direitos, em uma sociedade em que não cessam de proliferar tanto novas garantias como discursos sobre a importância de exercê-las. Além disso, alheio aos processos que ligam as demandas por reconhecimento à aquisição do direito em si, não é de se estranhar que, muitas vezes, não consiga apontar os seus deveres ou apartar os direitos de suas vontades individuais.

Esse cenário aliado à crescente disseminação do conhecimento sobre o Estatuto dos Direitos das Crianças e Adolescentes e uma forte desconfiança, por parte do Estado, da imprensa e da sociedade de um modo geral, na capacidade de a escola e seus professores zelarem pela segurança das crianças que permanecem sob sua guarda, tornou os professores culpados até que se prove o contrário. (RATTO, 2004). A escola, por sua vez, pouco preparada para lidar com essas novas relações (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008), mas não menos afetada por elas, já que ao se colocarem como reféns ou vítimas dos pais, os agentes escolares participam do mesmo jogo e tentam proteger-se das possíveis acusações.

Nesse sentido, observa-se uma grande preocupação da coordenadora em produzir álbis para as ações desenvolvidas na escola a fim de resguardar-se de possíveis acusações das famílias dos alunos: livros-resumo, fotos, assinaturas dos pais.

Temos, portanto, uma situação na qual os dispositivos disciplinares articulam-se a disposições normativas de proteção de crianças e adolescentes, configurando uma trama gerencial que demanda a produção incessante de provas como técnica de proteção às possíveis denúncias e acusações. (TIBÉRIO, 2011, p. 133).

Diria que, não somente os dispositivos tipicamente disciplinares, como os livros de ocorrência, por exemplo, mas, inclusive, aqueles que figuravam como documentação pedagógica e as próprias produções das crianças constituem testemunhos da integridade docente. A escola, assim, busca criar um arcabouço defensivo diante da eminência do “ataque” de alguma família. O que poderia ser compreendido como um instrumento de valor

estritamente pedagógico, como as fotos das crianças em atividades escolares, passa a ter um valor jurídico consubstanciado na produção de provas a favor da instituição de ensino.

Outro aspecto importante, como aponta Tibério (2011), é a indeterminação do que pode ser considerado uma falta. Como pode ser evidenciado, até mesmo uma visita ao parque, proposta muito comum nas escolas de educação infantil, pode gerar a insatisfação parental e mobilizar as famílias a desferirem ofensas e acusações à escola e, especialmente, à professora. Segundo a CP não é a primeira vez que uma situação como essa ocorre, a professora P2 teria “sofrido” durante um ano inteiro pela mesma razão.

Decorre disso, alguns desdobramentos possíveis para a formação em serviço. Um deles refere-se ao reducionismo das práticas pedagógicas, já que, até mesmo, as mais corriqueiras no cotidiano da escola infantil, como a brincadeira de parque, podem gerar a insatisfação dos pais e um infortúnio que, potencialmente, se arrastará enquanto se mantiver a relação entre o filho da família “reclamante” e o professor acusado. Que docência se aventurará em propostas mais “ousadas” diante de tão acentuada fiscalização? Que formação poderia, efetivamente, realizar-se diante de campos tão fechados? O escrutínio da atividade docente por parte das famílias pode compor limites às práticas propostas nas escolas, circunscrevendo-as a terrenos mais certos e seguros. Os professores, por sua vez, reconhecendo-se como acusados em potencial, tendo, inclusive, suas propostas mais habituais incriminadas, podem compreender a formação em serviço como uma atividade pouco prudente.

Outro ponto diz respeito à própria composição dos horários coletivos. Os registros perdem sua exclusividade pedagógica e passam a ser concebidos como provas da idoneidade docente. Orientações basais de como falar com os alunos ou elaborar suas avaliações têm seu valor maximizado, devendo cautela acerca do vocabulário a ser usado, haja vista a indeterminação das faltas ser proporcional à imprevisibilidade das interpretações parentais sobre algo dito ou escrito. “Tudo o que você disser pode ser usado contra você”, talvez, essa sentença seja uma esclarecedora ilustração das novas relações dos professores com o material pedagógico. O horário coletivo, assim, não raras vezes, foi tomado por orientações sobre como proceder com pais e alunos para se evitar situações conflituosas, sobre a rede de proteção à criança e a violência na escola e, ainda, interrompido para o atendimento a reclamações das famílias.

Hoje a CP estava em licença médica e deixou um texto da revista sobre Bullying para as professoras lerem. [...] P1 levantou a questão se as crianças tão pequenas como as da EMEI sofreriam Bullying e as professoras deram suas opiniões. (Diário de Campo, 19/05/2010).

[A CP] começou a comentar sobre o cuidado que as professoras deviam ter com suas falas e para não gritarem com as crianças. Disse isso, pois relatou que a escola teve problemas com uma família que se sentiu agredida pela atitude de uma professora mal-interpretada.

As professoras começaram a falar sobre Bullying. Aliás, esse é um termo bastante citado nas falas. (Diário de Campo, 26/05/2010).

A P1 reclama que a CP não permitiu que ela redigisse o texto da avaliação sobre sua turma da maneira que ela queria. A CP explica que ela utilizou termos que não são adequados e, por isso, teve que realizar alguns ajustes. (Diário de Campo, 28/07/2010).

A CP mostrou-me um folder sobre um Programa de Proteção e relata que foi a um encontro realizado pela Diretoria Regional de Educação sobre esse tema. [...]. Ela explica que falava sobre a nova lei de proibição das famílias em utilizar-se de violência física para a educação dos filhos e como a escola é um agente de proteção à criança. (Diário de Campo, 25/08/2010).

Como se pode observar, na última cena do horário coletivo, a escola deve zelar pela proteção da criança, não somente enquanto esta estiver sob sua guarda em suas dependências. Deve, também, penetrar os domínios familiares e, com isso, ganha, de certa maneira, autoridade para censurar aquilo que, antes, era um “direito” ou um “dever” da família, a saber, punir seus filhos como julgasse adequado por suas atitudes erradas, isto é, praticar os ditos “tapinhas” educativos. A escola tem seus territórios “invadidos” pela vigilância familiar, mas, em contrapartida, é autorizada a romper com os limites determinados, em outros tempos, para a relação entre os pais e seus filhos.

Cria-se uma rede de fiscalização, na qual os professores devem zelar pela proteção da criança no âmbito familiar investigando possíveis agressões físicas ou psicológicas e os pais mantêm um exame constante da atividade docente, atentos para os abusos de poder, constrangimentos, agressões e violências praticados pelos professores.

Os sujeitos, por sua vez, não hesitam em antecipar-se às cartadas do outro no jogo de culpabilização, temendo, no caso dos professores, perder a possibilidade de exercer livremente sua profissão ou de ter minadas suas liberdades. Se uma mãe reclamou sobre a falta de informação na reunião, criar-se-á um mecanismo de proteção escolar; se uma família acusou a escola de racismo, tirar-se-ão fotos das mais diversas; se um dia houve uma ameaça à integridade profissional, haverá uma medida de proteção de contrapartida. Não que a escola não precise, realmente, “defender-se” da proeminência de acusações dirigidas a ela. A questão, porém, é que, ao sobreporem o caráter “jurídico” ao pedagógico, as professoras aprisionam-se nas vestes da vítima ou da ré em potencial, circunscrevendo as possibilidades das relações com as crianças e com os pais àquelas que apresentem menos riscos para sua

atividade. Limitam, também, por consequência, o potencial inventivo, de improvisação e de criação próprios de uma profissão que lida com a vida.

Vítimas tristes de uma acusação eventual, que, muitas vezes, não ultrapassa as especulações de um inocente sentado no banco dos réus, as professoras e a coordenadora maquinam álibis, provas e contra-ataques que, talvez, não cheguem, sequer, a lhes dar a experiência.

6.4 “O carinho das crianças é a recompensa maior”: o calvário docente e o regozijo profissional

Cena 9

Conforme os anos vão passando, vamos nos sentindo cansadas, mas não devemos desistir pois, a profissão tem suas recompensas. O carinho das crianças é a recompensa maior. (Relato escrito de P3).

Ser um bom professor é saber ultrapassar todas as barreiras e dificuldades que a profissão impõe: alunos sem limites, falta de recursos, número enorme de crianças em sala (pelo menos na Rede Pública é assim). Mas também lidar com as recompensas, que valem a pena: perceber o quanto aprenderam do que ensinamos, o carinho que eles nos transmitem, são presentes que não tem preço. (Relato escrito de P6).

A professora P3 fala sobre o cansaço que a arrebatou com o passar dos anos de exercício. Um cansaço tão marcante que, só não a leva a desistência, devido a uma recompensa maior: o carinho das crianças. Ela sobrevive na profissão pelo acalanto recebido nas manifestações de afeto infantis.

P6, mais específica, concebe as dificuldades enfrentadas na profissão como definidoras da atividade docente, ou melhor, de uma atividade docente de boa qualidade. Então, “ser um *bom* professor é saber ultrapassar as barreiras e dificuldades que a profissão impõe”. As vicissitudes do exercício são tão importantes de modo a serem decisivas para a professora definir a profissão a partir delas.

Ser um bom professor é saber atravessar os obstáculos profissionais para, inclusive, alcançar a plenitude de uma boa docência, que é saber regozijar-se de recompensas cujos valores não são traduzíveis financeiramente, “não tem preço”. E quais são elas? O avanço da aprendizagem infantil e o carinho das crianças.

Segundo Nóvoa (1994), a identidade docente tem se projetado por inúmeras imagens, que despontam como metáforas sobre a profissão e a relação dos professores com seus alunos: [...] do professor-escultor, que “molda a matéria preme de todas as possibilidades que é a criança”; do professor-piloto, “conduzindo a barca da educação pelo meio das tormentas sociais”; ou do professor-espelho, “pondo diante dos olhos dos meninos bons originais, que lhes possam imitar.”. (NÓVOA, 1994, p. 32).

A definição da profissão passa, por um lado, pela normalização infantil, compreendendo as crianças como seres que precisam ser moldados de determinadas maneiras. Maneiras que irão delimitar, por exemplo, a eleição dos alunos sem limites ou daqueles indomáveis às investidas da educação. Por outro, normalizam-se as próprias funções docentes, composta por um esforço extenuante de regularizar e estabilizar a sua realidade: diminuir o número de alunos, educar ou medicar as crianças sem limites, ou tentar educar as “normais” em meio de um ambiente desfavorável. No entanto, ao que parece, os resultados de tal empenho não têm sido sensíveis e o regozijo profissional vem com a demonstração de afeto infantil.

Outro ponto é que “grande parte da psicologia educacional e da teoria do ensino apoia ideias [...] de envolvimento e paixão no desenvolvimento do ensino bem-sucedido”. (POPKEWITZ, 2001b, p. 70). Não é de se espantar que, sendo estas qualidades exigidas e valorizadas, os sintomas da concretização do bom exercício profissional refiram-se ao reconhecimento e a devolução desses sentimentos por parte dos alunos. Uma reciprocidade indicativa do sucesso do ensino.

Além disso, a realização do professor em relação a seu trabalho liga-se a um valor transcendental que faz todo sofrimento valer à pena: a salvação das crianças. Talvez, uma imagem adequada a esse destino para a docência, seja a de um pastor. Para Foucault (1995), o poder pastoral postula o princípio de que certos indivíduos podem servir a outros como pastores, assegurando a salvação individual, cuidando de todos e de cada um ao mesmo tempo, dirigindo a consciência das pessoas e, não somente comandando, mas, também, sacrificando-se pela vida e pela salvação do rebanho.

Incorpora-se a figura docente a essa maneira de gerir os indivíduos. Pensando o ensino dentro de uma perspectiva pastoral, a condução da criança é também a condução do professor, que deverá aderir a determinadas maneiras de pensar, de agir e de falar avaliadas como convenientes a um ensino pretensioso de um futuro mais feliz. Não obstante, nas reformas educacionais, “os discursos sobre competência e realização estão ligados a ideias sobre

salvação pessoal – o que produz satisfação pessoal, sucesso interior e recompensa pessoal.” (POPKEWITZ, 2001a, p. 85).

Nesse sentido, a profissão permanece relacionada, inevitavelmente, às disfunções da sociedade, que precisam ser corrigidas. Não é estranho, portanto, que as professoras utilizem o que consideram dificuldades da profissão para defini-la, não apenas porque elas se tornaram inseparáveis da docência relegada a condições precárias, mas porque o obstáculo, a contrariedade, as asperezas, as provações fazem parte de qualquer projeto de redenção. A renúncia a satisfações mais imediatas traduz-se em um prazo de espera para uma recompensa que “não tem preço”.

A questão é que o prêmio tem se convertido, muitas vezes, em um acalanto emocional: o afeto das crianças. Porém, do que se sabe, num projeto salvacionista, ganham os “discípulos”, para que o “profeta” seja merecedor de seu prêmio. Os professores ganham afeto, e as crianças, o que têm ganhado?

Ganham, certamente, muito. Apesar de as práticas docentes em sala de aula não terem sido o foco da pesquisa, é difícil crer que atravessar um ano em companhia de professoras tão experientes não ofereça aprendizagem alguma às crianças. Mas a questão não é essa. Os agentes escolares queixam-se da falta de reconhecimento sobre o que fazem por parte do governo, dos estudiosos em Educação e da família. Seriam eles menos pastores e mais mártires, pois, ao que parece, somente eles enxergam seu sofrimento e o que fazem em nome da sociedade? Ou será que se percebem com poucas possibilidades de realizar qualquer transformação, mas não deixam de achar que poderiam fazê-las se não fosse “por culpa da condição em que se encontram.” (COSTA, 2005). Um estado de impotência. Lugar das vítimas, indiferentes a tudo que as rodeiam, submetidas sem reserva à vontade divina ou de qualquer outro poder transcendente, esperam sua morte ou sua salvação (PELBART, 2003).

6.5 “JEIF tem que ser leve e pra dar risada”: a terapêutica dos horários coletivos de formação

Cena 10

Ser um bom professor hoje em dia é bem complicado. Pois precisamos estar sempre atualizados com o mundo e muitas vezes não temos tempo e nem dinheiro para nos reciclarmos.. (Depoimento P3).

P2 falou que a JEIF tinha que ser assim: “leve e pra dar risada”, porque muitas delas acumulavam cargo e não aguentariam completar o ano se não fossem por esses momentos de descontração. Perguntou: “Você está se divertindo?” e me ofereceu uma barrinha de chocolate. (Diário de Campo, 19/05/2010).

A professora P3, em sua entrevista, afirma: “Ser um bom professor hoje em dia é bem complicado. Pois precisamos estar sempre atualizados com o mundo e muitas vezes não temos tempo e nem dinheiro para nos reciclarmos.”. Qual seria a finalidade do Projeto Especial de Ação se não oferecer, também, a atualização e a reciclagem indicada, pela professora, como critério de qualidade profissional? Ao invés disso, ela se coloca como vítima de salário insuficiente e da sobrecarga e das condições de trabalho que, acredita, inviabilizariam a oportunidade da formação exigida pelo mundo atual.

O discurso vitimário, trazido intensamente pelas professoras, tem um peso importante nas maneiras pelas quais elas se compreendem na profissão. Analisou-se, porquanto, como as práticas de vitimização descartam a necessidade da formação em serviço: a crença de que a teoria não cumpre sua função ao não corresponder com realidade concreta afasta as professoras dos horários coletivos e as restringem ao “saber-fazer” advindo do tempo de experiência; os problemas que afligem a escola são de ordem médica e psicológica e, portanto, incompatíveis com a função docente e com qualquer formação que lhe diga respeito; a sobreposição de um valor “jurídico” às questões pedagógicas e o medo de possíveis acusações familiares aprisionam as professoras em práticas mais certas e seguras, que mínguam um projeto formativo. Isso se refere, no entanto, ao descarte de uma proposta de formação. Porém, em última instância, tal formação deve configurar um tempo e um espaço obrigatórios no âmbito da escola. Os horários coletivos precisam ocorrer para que, no mínimo, as professoras, optantes por determinado tipo de jornada de trabalho, façam jus aos seus vencimentos. Então, como se diagramam esses encontros? Como discursos, que ignoram a possibilidade da contribuição de propostas formativas para a atividade docente, podem justificar, incitar ou orientar o funcionamento dos horários coletivos do grupo? A cena seguinte oferece alguns indícios.

P2 falou que a JEIF tinha que ser assim: “leve e pra dar risada”, porque muitas delas acumulavam cargo e não aguentariam completar o ano se não fossem por esses momentos de descontração. Perguntou: “Você está se divertindo?” e me ofereceu uma barrinha de chocolate. (Diário de Campo, 19/05/2010).

A professora ofereceu duas características de como ela entendia que deveria ser o horário coletivo de formação, a JEIF. Ela avaliou que os encontros formativos deveriam ser

“leves e pra da risada”, porque a maioria dos profissionais acumulava cargo. Um dos males necessários à profissão. A docência tem no exercício dobrado da função a possibilidade de aumentar seus vencimentos. Essa alternativa é considerada como um dos grandes responsáveis pelas doenças que acometem os profissionais da Educação.

No entanto, não é só isso. A professora argumentou que “se não fossem por esses momentos de descontração”, ela e suas colegas não aguentariam completar o ano. Aguentar, sustentar, resistir, suportar o exercício. As moléstias trazidas com as dificuldades da docência: cansaço, depressão, afonia, pânico. Portanto, efeitos sentidos no corpo. Um corpo suscetível a sucumbir diante das asperezas da profissão.

A alternativa para que esses corpos mantenham-se saudáveis ou em condições de “aguentar” o exercício até o final do ano é a descontração propiciada pelos encontros de JEIF.

P2 colocou um Cd de música para tocar no computador, levantou os braços e falou alto: “Eu mereço folga. Hoje eu dancei, fiz as minhas avaliações, trabalhei bastante...” Em seguida, sentou-se ao computador e começou a apreciar o cruzeiro que fará nas Férias com P3. (Diário de Campo, 03/11/2010).

Música de fundo e o sonho das férias. Este é cenário. O trabalho intenso justifica-o. A professora havia ensaiado uma apresentação com as crianças, realizado suas avaliações e dado aulas em dois turnos. Ela encontraria na JEIF a folga que merecia ou de que precisava.

O horário coletivo de formação, nas duas cenas, despontou como uma possibilidade de as professoras compensarem as agruras vividas no trabalho. Esses momentos são úteis para que possam descansar ou descontraírem-se, amenizando os cansaços dos corpos que não aguentam mais. Atribuiu-se, portanto, um valor terapêutico aos encontros formativos.

Uma terapêutica orientada por atividades que trariam alívio aos males sentidos pelos professores. A composição dos horários coletivos seria preenchida por práticas que, eventualmente, diminuiriam as dores e os sofrimentos docentes como a arquitetura de uma dinâmica leve e descontraída e a disponibilidade de ouvir músicas e acessar a viagem de férias.

A P3 saiu para comprar pipas e Coca-Cola. A P7 reclamou pela Coca, dizendo que não dará tempo de tomar o refrigerante antes de subir para a sala de aula. Há muita comida na mesa e todas comem. (Diário de Campo, 21/07/2010).

Havia, sobre a mesa da sala das professoras, bastante comida. P6 trouxera um bolo de coco e disse que iria molhar o bolo no leite – “Isso é desejo de grávida!”. Pegou, então, um recipiente grande, colocou leite e molhou cada pedaço de doce, que fatiara. Disse que comeria o bolo inteiro e que havia trazido outro para dividir com as demais professoras. (Diário de Campo, 06/10/2010).

P2 e P3 estavam na sala e conversavam sobre seus lazeres, os lugares que saiam para dançar, as pessoas que conheciam etc. (...) P3 dirigiu-se para a secretaria. P2 colocou um Cd de músicas de sua juventude, ficou cantando, movimentando-se na cadeira por vezes e lendo seus e-mails. (Diário de Campo, 10/11/2010).

As ações docentes no horário coletivo configuram-se, de certa forma, como registro de um projeto de comprometimento com a conclusão do ano letivo. A terapêutica desses encontros, nesse sentido, são medidas compensatórias das mazelas sofridas no exercício atual da profissão. Afinal, se não fossem por essa dinâmica, como disse P2, ela e suas colegas não conseguiriam alcançar o final do ano. Os encontros de formação transformam-se em uma licença quase “profissional”. Sua configuração baseia-se no pressuposto do risco de doença das professoras, que uma vez debilitadas, não poderiam cumprir suas obrigações. É como se essa dinâmica específica dos horários coletivos viabilizasse o exercício da profissão.

A sobrepujança da saúde sobre as demais instâncias da vida não constitui uma preocupação exclusiva das professoras. É claro que, tal valorização, trará contornos específicos para esse grupo. No entanto, a argumentação que sustenta a maneira de organizar o horário coletivo é passível de acolhimento. Reverberariam com estranheza, na sociedade, discursos como estresse, frustração, qualidade de vida, bem-estar ou de “saúde em primeiro lugar”? Quero dizer que as justificativas docentes, para a forma como atuam nos encontros formativos, funcionam socialmente.

São notórias a produção e a disseminação de estudos e pesquisas que levem em consideração a saúde, a vitalidade corporal, as condutas ergonômicas no trabalho, a alimentação saudável, as medidas preventivas de estresse, obesidade, depressão etc. Não menos evidentes são os programas de TV, as propagandas, as revistas, os cadernos de jornais, os cursos que tratam desses temas. Em contrapartida à exaltação do corpo perfeito e da saúde plena, há uma cultura do perigo eminente de não conquistá-los ou perdê-los.

“A ideia do risco para a saúde e para o corpo torna-se central na contemporaneidade, tomando controle biopolíticos fundamentais”. (CÉSAR, 2009, p. 273). Isso quer dizer, que a tentativa de controlar os eventos aleatórios da população e da vida por meio de classificações, ordenações e normalizações, definida por Foucault (2008) como biopolítica, ganha novos perfis com o desenvolvimento de tecnologias dos campos biológicos e genéticos. O corpo pode ser investigado e manipulado nos seus mínimos detalhes: células, moléculas, genes, DNA e, em contrapartida, torna-se um conjunto de informações que podem e devem ser melhoradas e reproduzidas.

O governo dos corpos se transformou em um processo individualizado de gestão e administração do corpo saudável [...]. Essa nova gestão da vida se dá por meio de

uma alimentação cientificamente balanceada, exercícios físicos controlados, o controle do estresse e o estímulo da felicidade. (SOARES apud CESAR, 2009, p. 272-273).

O sujeito dessas novas relações, porém, não é aquele submetido às disciplinas e práticas institucionais, mas um sujeito produtor de si, empresário de si mesmo. O *homo oeconomicus* preocupa-se com a melhoria do seu capital humano através de investimentos educacionais, médicos, profissionais, culturais etc. (FOUCAULT, 2008). A própria ideia habitual de formação está bastante atrelada a essa visão de sujeito, que é capaz de produzir melhorias em si mesmo.

[...] a empresa forja uma ligação entre as formas que nós somos governados pelos outros e as maneiras que devemos governar a nós mesmos. Empresa aqui designa um conjunto de regras para se conduzir a existência cotidiana de cada um: energia, iniciativa, ambição, cálculo e responsabilidade pessoal. O autoempreendedor fará de sua vida uma empresa, procurará maximizar seu próprio capital humano, projetará a si mesmo um futuro, e procurará formatar-se a fim de tornar-se aquilo que desejar ser. O autoempreendedor é um “eu” que avalia a si mesmo e atua sobre si s fim de melhorar-se. [...] o bom governo deve ser fundamentado nas maneiras em que as pessoas governam a si próprias. (ROSE, 1998, p. 154).

Incluem-se, nisso, as habilidades profissionais, a saúde, a felicidade, a satisfação, que se configuram como obrigações dos sujeitos consigo mesmos e serão construídas ou comparadas a partir de formas de vida valorizadas como bem-sucedidas, saudáveis e felizes.

Freire (2001) aponta alguns refinamentos dos efeitos da centralidade do discurso da saúde para os sujeitos atuais, que podem desdobrar algumas possibilidades para pensar-se a organização do grupo de professoras. Segundo ele, a experiência de satisfação se expressa como resposta a um corpo desqualificado e fragmentado, inclusive, pelo próprio progresso da vida contemporânea⁴⁶. Um corpo que precisa ser premiado aqui e agora, no lugar de uma recompensa, em outros tempos, gerada pela relação com o equipamento cultural e político (as histórias, os processos, a estabilidade, os modos de ser, o compromisso com o futuro). A saúde passa a desempenhar para os sujeitos aquilo que era delegado às instituições (família, religião, escola etc.).

Esse corpo [...] passa a constituir a identidade através [...] do gozo das sensações que são, basicamente: maximização do prazer, evitação da dor e transformação do sofrimento em dor controlável clinicamente. A saúde, aqui, novamente é trazida à tona [...] não no sentido de fazer proliferar a diversidade, mas no sentido de sedimentar a uniformidade. Sedimentar a uniformidade ensinando a experiência de

⁴⁶ O corpo, com o avanço das novas tecnologias, passa a ser investigado e manipulado nos seus mínimos detalhes: moléculas, genes, DNA.

satisfação, que é uma experiência, como eu disse, muitas vezes redutíveis ao prazer das sensações [...]. (FREIRE, 2001, p.8).

Os horários coletivos não se configurariam como encontros incitadores de sensações? Comida, bebida, conversas, lazeres, música, internet, mais comida. A sala dos prazeres. Do prazer das sensações. Podem-se observar, nas cenas acima, as professoras em atividades promotoras de alguma experiência de satisfação sejam no atendimento a um desejo de grávida, na recordação da juventude e dos momentos de lazer. No compartilhamento da refeição ou na compensação das dificuldades encontradas no trabalho.

Esses momentos, que corresponderiam ao desenvolvimento dos Projetos Especiais de Ação, passam a constituir, de certa forma, um tempo e um espaço de “cuidado de si”. Porém, um cuidado comprometido com uma compensação das agruras sofridas pelo corpo, buscando retirar do próprio corpo alguma sensação de prazer e “felicidade”. Inscreve-se, assim, uma relação consigo e com o próprio espaço formativo, que é de pouco alcance: tenta-se colher de um corpo cansado algum prazer ou alguma sensação compensatória, não para “recarregá-lo” ou lançá-lo a outras possibilidades, mas, apenas, para ser possível o dia seguinte até que finde o ano. “Hoje em dia, o cuidado de si e os usos dos prazeres não visam nada além deles, viraram a reprodução dessa felicidade definida como satisfação sensorial que se esgota nela mesma”. (FREIRE, 2001, p. 9-10).

Decide-se, então, por uma vida reduzida ao seu mínimo biológico (PELBART, 2003): a vida das dores, da busca por cura, das sensações fugazes. Uma vida mais contida, mais ressalvada dos riscos e das impropriedades, que tem medo de doer. Uma vida-vítima.

Não me cabe uma atitude denunciadora, ajuizando as condutas profissionais ou acusando as políticas públicas. Pretendo, nessa análise, responder a quais enquadramentos dos sujeitos e que repercussões à formação incita o recorrente discurso vitimário. Resumidamente, viu-se emergir um sujeito que trouxe as dificuldades enfrentadas no exercício como eixo constitutivo de si na profissão (ser um bom professor é enfrentar tais dificuldades e barreiras), a saúde como foco desse sujeito e uma terapêutica organizadora dos horários coletivos.

Podem-se encontrar outras formas de desdobrar-se a análise do grupo. Provavelmente, esta não corresponda a inúmeras realidades de espaços formativos do Município como nem tampouco é um retrato fiel do horário coletivo, lugar da presente pesquisa. Possível, também, que o que, aqui, foi escrito não encontre referências no que se vive hoje naquela escola. Por outro lado, o tecido analítico não se furta à questão, primeira, dos projetos formativos que vêm sendo empreendidos: os efeitos no sujeito.

E para que evidenciá-los? Porque, antes de se analisar a necessidade de outras possibilidades de realização da formação ou para pensar sua importância para as vidas docentes, torna-se preciso perguntar sobre o que se tem hoje. Nesse pedaço de vida do magistério municipal, essa tarefa dedicou-se a reconhecer as maneiras de as professoras pensarem, fazerem e sentirem a profissão e um certo regime de funcionamento do horário coletivo.

7 Considerações finais

A formação permanente de professores tem representado uma política privilegiada nos empenhos de reformas educacionais. Aquilo que uma docência atualizada precisa saber, pensar, sentir, ver e fazer será selecionado e disseminado através das propostas formativas oficiais.

Por outro lado, tais propostas não modelarão, apenas, o “o quê” aprender, como também, as regras que possibilitarão o aprendizado. Ou seja, como os indivíduos devem proceder nos espaços formativos para apropriarem-se de determinados modos de pensar e agir. A formação implica em um conteúdo a ser assimilado e uma forma de acesso a esses conteúdos, que pretendem provocar efeitos nos sujeitos.

As políticas de formação em serviço, no município de São Paulo, nasceram, quase que concomitantemente, ao Projeto Especial de Ação. Este, inicialmente, ocupava o espaço de trabalho coletivo dos professores, mas não representava um instrumento formativo por excelência. Contudo, não se mostrava menos empenhado em provocar mudanças nas formas de os professores pensarem e exercerem a profissão, o que favoreceu sua condução para a centralidade da formação em serviço.

O presente trabalho, dessa forma, propôs-se a reconstituir a história do PEA através de seu maquinário oficial, fazendo emergir, nas diferentes gestões, rupturas e continuidades nos conhecimentos pedagógicos e nas regras de condução do horário coletivo, que encaminharam, aos professores, formas de pensar e agir. Ou seja, instituíram modos de os indivíduos subjetivarem-se.

O Movimento de Reorientação Curricular (1989-1992) preparou o terreno para as políticas de formação em serviço. Criou, amparando-se nos propósitos de redemocratização do país, o Estatuto do Magistério Municipal, que agregou horas adicionais de trabalho remunerado às jornadas docentes. O objetivo era propiciar, aos professores, tempo e espaço para atividades de planejamento, preparação de atividades, avaliação e formação.

No entanto, foi na gestão seguinte, sob a perspectiva da Qualidade Total da Educação (1993-1996), que os, então chamados, Projetos Estratégicos de Ação foram criados com o intuito de oferecer às escolas um instrumento eficiente na operacionalização de melhorias. A qualidade estava vinculada à competência administrativa e, por isso, técnicas de gestão foram importadas do mundo empresarial. Apesar de não se relacionarem, diretamente, à formação docente, os PEAs desenvolver-se-iam nos horários coletivos, apresentando, aos professores,

uma maneira particular de operar as tarefas escolares, a saber, diagnosticar precisamente a situação problemática, delimitar as ações e as responsabilidades necessárias para a melhoria, avaliar constantemente e conjugar os esforços para a realização dos objetivos. Dessa forma, o êxito seria resultado da eficiência administrativa dos agentes escolares assim como o fracasso indicaria o oposto.

Além disso, a formação de professores configurava-se como uma das modalidades organizativas dos Projetos. Observou-se, que no final da gestão, a maioria das escolas havia elaborado o PEA com a finalidade de aperfeiçoamento profissional, o que pode ser considerado um indício da potência das medidas de responsabilização dos professores e da escola.

O terceiro momento (1997-2000), alicerçado nas competências profissionais prescritas para o século XXI, tinha como eixo os quatro pilares da educação – *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver juntos*. Os PEAs, nomeados Projetos Especiais de Ação, tornaram-se mais detalhados, alinhando suas modalidades organizativas às novas racionalidades. A Formação e o Aperfeiçoamento Profissional constituíam uma dessas modalidades e a participação nos Projetos, sendo eles quais fossem, proporcionava, aos professores, certificação para a evolução funcional.

As novas racionalidades, também, redimensionaram a profissão docente, trazendo os alunos para o centro do processo de ensino e aprendizagem e encaminhando, aos professores, o papel de mediadores e facilitadores. O protagonismo infantil manteve-se, mas, sob os propósitos da Qualidade Social da Educação (2001-2004), os alunos eram concebidos como cidadãos, potencialmente, promotores de uma sociedade verdadeiramente democrática. Agregou-se, à profissão docente, uma função política relativa ao comprometimento com os novos ideais e com uma pedagogia participativa. Não bastava que os professores ensinassem os conteúdos formais, deveriam posicionar-se como agentes de transformações sociais profundas.

A formação permanente em serviço, levando em consideração a necessidade de produzir professores envolvidos com os objetivos educacionais e sociais pressupostos por essa gestão, assumiu o centro dos Projetos e conduziu, aos horários coletivos das instituições, grupos de acompanhamento da ação educativa (GAEE). O intuito era avaliar o nível de afinidade entre as proposições escolares e as municipais assim como conformar as reflexões dos grupos de professores aos propósitos da Qualidade Social, utilizando-se de parcerias com universidades e de um arcabouço teórico bastante solidificado e detalhado.

Os grandes programas educacionais (2005 até a atualidade) mantêm fortes os vínculos com as pesquisas educacionais relativas ao modo como os alunos aprendem, porém dispensando-se de definir um tipo ideal de sociedade e filiando-se a objetivos mais genéricos. São essas pesquisas e esses objetivos (alfabetização dos alunos; trabalho com múltiplas linguagens; melhoria dos índices das avaliações externas) que embasam as publicações oficiais e os programas voltados para as crianças e os professores.

Os programas, como se viu, definem as coordenadas do trabalho escolar através de especificações didáticas e metodológicas, informando o “o quê” e o “como” ensinar para as crianças alfabetizarem-se com eficiência e melhorarem os níveis de desempenho nas avaliações externas de larga escala. Dessa forma, as publicações oficiais e os resultados da Prova São Paulo devem subsidiar a criação do PEA e, por consequência, a formação em serviço.

Intentando-se conformar as ações docentes às expectativas e orientações oficiais, a tematização das práticas destaca-se como dinâmica formativa privilegiada. O coordenador pedagógico tem, nela, uma maneira de informar que as práticas docentes são valorizadas e, assim, provocar posturas motivadas e participativas. Além disso, o trabalho docente, na medida em que se torna visível para o coordenador, faz-se visível, também, para o professor, porém sob uma grade de inteligibilidade específica. Ou seja, examinando seus modos de agir e pensar à luz das publicações oficiais e teorizações associadas, os professores devem encontrar seus “defeitos” profissionais e corrigi-los.

Analisando o maquinário oficial, ao longo desses quase vinte anos, pude identificar rupturas e continuidades nas intenções e concepções que orientaram os PEAs e conduziram diferentes modos de agir, pensar e sentir aos professores. Contudo, como se disse, os Projetos estão implicados com concepções de ensino, de aprendizagem e de sociedade assim como com determinadas regras que as encaminham aos professores. A pergunta é: como o PEA funciona para operar modos de subjetivação?

Observaram-se três eixos permanentes, três discursos que mantinham e lubrificavam a engrenagem dos Projetos, favorecendo a conformação de uma miríade de teorizações e concepções e suas conduções às escolas e aos professores. Suspendi três peças, a saber, autonomia, totalização das práticas em nome de uma qualidade de ensino e centralidade do aluno, responsáveis pela circulação de saberes, normas e valores no interior do PEA, que oferecem aos indivíduos a possibilidade de eles se avaliarem e operarem mudanças em si mesmos.

O empenho considerou o tratamento dado a cada uma das peças nas diferentes gestões envolvidas como os Projetos. Daí pode-se vislumbrar diferenças nos modos de compreensão de cada um dos termos, mas, também, algumas regularidades. A autonomia representa uma sujeição voluntária, racionalmente motivada, àquilo que circula como social e educacionalmente desejável. Aqui, a função da ciência e das teorias de ensino é muito importante no convencimento dos professores, já que supõe um comprometimento desinteressado com o “bem” da humanidade; a totalização das práticas em favor de alguma qualidade de ensino refere-se a um modelo de interação, empenhado pelos sujeitos racionalmente motivados, que maximiza o bem individual e coletivo. Esse modelo favorece a autorregulação (renúncia de interesses particulares ao bem comum) e a regulação dos outros (o fracasso está relacionado com a participação indevida de algum dos membros); a centralidade do aluno traz o educando como a razão fundamental da educação, representante de um futuro social diferente do que se tem, a partir do qual as mudanças de referências teóricas são justificáveis (em nome do aluno e do bem da sociedade). A própria diferença estabelecida entre o aluno/cidadão ideal e o aluno/cidadão real, indica a necessidade de atualização dos professores, ou seja, de colocarem-se, também, como aprendizes.

Contudo, como se observou, essas peças são, constantemente, reencaminhadas à formação em serviço e aos seus participantes. Ainda mais, com a liquidez do mundo contemporâneo.

[...] pode-se dizer que em nenhuma outra época o ato da escolha foi tão exacerbadamente autoconsciente como agora, conduzido como o é em condições de incurável incerteza, sob a ameaça de “ficar para trás” e ser excluído do jogo e impedido de obter qualquer retorno pelo fracasso em atender às novas demandas. O que separa a atual agonia da escolha dos desconfortos que sempre atormentaram o *Homo eligens*, o “homem que escolhe”, é a descoberta de que não há regras preordenadas nem objetivos universalmente aprovados que se possam seguir inflexivelmente o que quer que aconteça [...]. (BAUMAN, 2007, p. 155).

A formação em serviço, atualmente, possui estruturas mais provisórias tentando erguer-se sobre solos tão movediços. Nas políticas educacionais, vislumbram-se objetivos mais genéricos passíveis de serem ajustados às oscilações das referências do bom, do justo, do eficaz, do ideal e o discurso da autonomia é conduzido aos indivíduos através da disponibilidade irreversível e constante em aprender. Num mundo tão instável, esta, talvez, seja a única racionalidade a se manter.

Por outro lado, a formação em serviço desenvolve-se no jogo entre as relações de poder e a liberdade dos indivíduos. As novas racionalidades e os discursos não alcançam os professores uniformemente e nem tampouco se podem antecipar as garantias de seus

resultados. Como, também, não se pode prever que a liquidez da vida gere mais flexibilidade nos indivíduos do que incerteza e vontade de recuperar a ordem diante do caos.

Dessa forma, ao adentrar-me na vida vivida no horário coletivo de uma escola municipal de educação infantil, além de contextualizar a análise na liquidez contemporânea, delimitei a plataforma teórica a partir da qual ela seria possível. Disso discorreram dois deslocamentos inspirados nos estudos de Michel Foucault sobre o sujeito: do sujeito aos processos de subjetivação, considerando a própria possibilidade do indivíduo, como objeto a ser pensado, uma construção histórica e não natural. Ressalta-se que o sujeito é convocado a produzir-se, possuindo um papel ativo na sua fabricação; do Poder com “p” maiúsculo às relações de poder, considerando que este não é exterior ao corpo social, mas sim estratégico relativo às ações de uns sobre os outros. Nessa medida, as relações de poder só podem existir onde a liberdade é pressuposta, desenvolvendo-se num campo de forças, no jogo entre a liberdade e o governo.

A formação em serviço, como um conjunto de múltiplos acontecimentos localizados em um espaço e em um tempo definidos, mostrava-se um campo aberto de possibilidades. Dele, a teoria e a prática emergiram como termos importantes para as professoras definirem a profissão e a formação e organizarem seus pensamentos e suas condutas em relação às propostas formativas, oficialmente, estruturadas através do PEA.

A teoria e a prática eram concebidas, pelos participantes do grupo, como ações complementares de um processo de totalização, no qual a primeira deveria iluminar e oferecer soluções a segunda. Os dois termos deveriam estar ligados pela possibilidade de aplicação da teoria na realidade concreta, fornecendo a esta uma condição melhor. Assim, delimitavam-se os sujeitos, os lugares e as linguagens da ação teórica e da ação prática.

A atividade intelectual, não se configurando como uma atividade tipicamente docente, despontava como uma tarefa desagradável ao grupo. Porém, constituía-se como representante da formação oficial, devendo ser apresentada, nos livros de registros de PEA, através de sínteses de textos acadêmicos ou de revistas educacionais. Esse distanciamento do trabalho intelectual e do material teórico conduzido pelos Projetos era justificado, também, por uma suposta falência da teoria em não cumprir a sua função, ou seja, não ser possível de ser aplicada às realidades concretas, ordenando-a e oferecendo soluções para as demandas de uma sociedade, como se viu, dissociada dos modelos e das referências que, outrora, a sustentavam.

Distantes da formação, as professoras apegavam-se a seu “saber-fazer” conquistado ao longo dos anos de exercício profissional. Esse “conhecimento da receita” referia-se às formas de superar e reordenar as situações pontuais do cotidiano com as crianças como a lida com

uma sala numerosa, os critérios para decidir sobre o tempo de parque, atividades avaliadas como adequadas para a infância de um modo geral e a criação de um ambiente propício à fala docente. Essa espécie de conhecimento, opondo-se aos advindos das teorias e do pensamento educacional, era creditado como tipicamente docente. No entanto, o novo, o inédito, o improvável, o inabitual, os “não-laudados” e os “sem-limites” ficavam descobertos tanto pela insuficiência teórica como pelos saberes da experiência.

Distinguindo os “normais” dos “anormais”, os adequados dos “sem-limites”, os passíveis de intervenção pedagógica e os necessitados de intervenção clínica ou médica, os saberes docentes carregavam-se de normalizações produzidas por uma gama de discursos que alcançou a educação e a sociedade. Portanto, o “conhecimento da receita” não estava tão blindado às teorizações como acreditavam as professoras.

A análise dos termos teoria e prática, por fim, destacou o convencimento como uma estratégia, valorizada nas dinâmicas formativas atuais, que consiste na lapidação dos sujeitos a fim de fazê-los crer na possibilidade de execução de algumas práticas na sala de aula. O coordenador, ao mesmo tempo, que valoriza as crenças e as ações docentes deve municiar-se de argumentos científicos para que os professores integrem determinadas práticas a seu exercício. Como, em última instância, o ato de convencer só se efetiva com o aval do sujeito a ser convencido, esta estratégia tende a figurar como uma decisão do professor livre de imposições teóricas ou de quaisquer outros interesses. A questão, porém, é que a racionalidade docente solidifica-se nas práticas concretas enquanto os argumentos do coordenador sustentam-se em uma infinidade de pesquisas educacionais, teorias, publicações oficiais etc. A possibilidade de interlocução docente e, até mesmo, de resistência reduz-se ao “funciona” ou “não funciona”.

Abdicando-se da teoria e do pensamento educacional, as professoras abrem mão das histórias que permitem a reinvenção do cotidiano e da própria profissão.

[...] somos filhos e seguidores de uma longa tradição, bem mais antiga do que nós. Uma tradição de educar as novas gerações; ensinar-lhes; governar suas atitudes, hábitos, sentimentos; discipliná-las, para que vivam e sobrevivam, relativamente bem, no tempo e espaço que lhes tocou viver. Agora... nós não podemos negar e destruir totalmente essa tradição. Mesmo quando nos opomos a ela; mesmo quando a acusamos por seus efeitos negativos; quando criticamos seus equívocos; quando dizemos que, dela, nada queremos nem esperamos, ainda é dela que estamos nos ocupando. (CORAZZA, 2005, p. 7).

Se os professores abortarem essa tradição, de quem serão filhos, discípulos, mestres, autores e guias? O que terão às mãos no jogo com as relações de poder? Com que armas lutarão diante do assombro das atuais incertezas e da eminência da ignorância reciclada a cada

novo conhecimento necessário? Se, em meio a conhecimentos, ideias e valores que se desatualizam e atualizam rapidamente, a abstenção à teoria e ao pensamento educacional for uma opção, não se estaria, portanto, produzindo ignorância generalizada?

“Nesse cenário de ignorância, é fácil sentir-se perdido e infeliz - e mais ainda é estar perdido e infeliz sem perceber isso” (BAUMAN, 2007, p. 166). Não é de se estranhar, que o discurso vitimário era tão presente no grupo de professoras de modo a definir seus exercícios profissionais e desenhar a dinâmica da formação em serviço.

A profissão passou a ser um fardo a carregar, cujos impactos são sentidos no próprio corpo. Produzem-se corpos doentes, cansados e tristes. Os sujeitos, outrora, heróis, missionários de uma sociedade melhor, abandonaram o espaço formativo e não sabiam “pra onde fugir”, como disseram as professoras.

Sua função heroica e civilizadora não pode se concretizar diante da desordem do mundo atual: são muitos jeitos de famílias e de crianças. Tantos “anormais” deixados a cargo da docência. Carentes da intervenção dos especialistas, as professoras são assoladas pelo indefinível, o improvável e o inédito.

Além de não conseguirem ser heroínas, tinham que provar não serem vilãs. Funções e espaços antes tão bem demarcados, agora, mostravam-se indefinidos: o que é da alçada dos pais? O que pertence aos professores? A atenção dada à escola e a universalização do acesso aumentam o escrutínio público sobre a escola. As leis de proteção de crianças e adolescentes, por outro lado, fazem deles agentes do zelo infantil, cabendo erguer-se, inclusive, contra os castigos e decisões parentais. Acirrava-se uma dolorosa disputa de espaços e funções entre família e docência.

A profissão acabou sendo definida por dificuldades que se tornaram próprias do magistério. Ser professor, tal como mártires, era saber atravessar os sofrimentos tendo a certeza do bem futuro, mesmo que este não fosse, ainda, reconhecido por pais, crianças e governo. Depois do calvário, se ganha o regozijo pessoal: o incomensurável carinho das crianças.

Contudo, não é só de cruz que se faz o calvário. É preciso, empenhar-se para suportá-lo. Os horários coletivos de formação acabam promovendo um espaço terapêutico, onde os professores poderão rir, descansar, conversar, comer, usar o computador a fim de compensarem as agruras da profissão. Diante das mazelas impostas pela sociedade e pelo governo, as professoras burlariam a formação em serviço em nome de um pouco de felicidade e descanso. O calvário, assim, dissolver-se-ia em lapsos de alegria e liberdade. Será que são, os docentes, vítimas infelizes?

Quem diz que somos tristes, nós que, na hora do recreio, nos divertimos tanto, vendendo e comprando artesanato, lingerie, semijóias de plaquê, moletons, bolsas, panos de prato? Quem diz que somos tristes, se uma de nossas diversões preferidas é reclamar dos alunos e, principalmente, de suas famílias? – “Elas não são verdadeiras famílias, são desestruturadas, não sabem cuidar nem educar os filhos...” (Quase não se conhece professores que apreciem ou falem bem das famílias de seus alunos.) Quem se atreve a dizer que somos tristes no modo como nos relacionamos com nosso ofício de educar? (CORAZZA, 2008a, p. 1).

Apesar de modelarem uma terapêutica para compensar as dores do exercício docente, as professoras continuam a definir a profissão a partir dessas mesmas dores. O espaço formativo constitui um respiro num lugar onde o sofrimento predomina.

Ora, ora, todos os que trabalham com educação podemos dizer e, inclusive, testemunhar que somos tristes, isto é, que, ao educar, predominam paixões tristes, forças reativas, ressentimentos e, até mesmo, infelicidades. Todos podemos dizer que essa tristeza é do tipo grave, pesada, uma carga, já que nossas ações educativas julgam, medem, limitam, aniquilam a vida, sendo, em verdade, reações contra a vida vigorosa e exuberante. (CORAZZA, 2008a, p. 1).

Acontece que, talvez, as professoras sejam “vítimas” de algozes menos decifráveis. Ao virarem às costas para a teoria, acabam desejando-a mais, exigindo que ela cumpra o seu papel iluminador e ordenador da realidade, que dê, às professoras, olhos e respostas, que classifiquem as crianças e limitem o campo de ação de seu próprio trabalho. Ao negarem-se o novo e o múltiplo, escolhem uma vida de baixa intensidade, doente, remediada, evitando ser vivida à espera de uma escola idealizada que nunca terão. As professoras pedem para serem motivadas e alçadas do sofrimento, mas não percebem que os remédios suplicados são aqueles que dopam e constroem seu ofício. São vítimas daquilo que imaginam ser a cura.

O que nos cansa e faz sofrer é o fato de que o homem se tornou algo médio, medíocre e insosso. [...] A mesmice e o apequenamento do homem tornaram-se metas de nossa civilização. Não acidentes de percurso, mas metas. [...] Disto decorre a ideia de que o homem está doente. [...] A doença do homem consiste na forma que ele assumiu, expressão de uma negação da vida. (HENZ, 2009, p. 138).

A formação em serviço, do jeito que está posta, compromete-se em produzir essa forma-homem. “O homem médio e morno, que reivindica sua mesmice e quer perseverar como tal” (HENZ, 2009, p. 138). E o pior: fazendo-lhe pensar que o faz caminhar para os mais altos rumos da humanidade. Por isso, até mesmo quando as professoras recusam a formação, é desse apequenamento que estão se ocupando. Ou seja, as propostas de aprendizagem profissional permanente prometem uma existência melhor e diferente a cada segundo, enquanto que, na verdade, o que fazem é enquadrar, formatar, alinhar, fazer

proceder, explicar. Ao refutarem a formação, as professoras acreditam abdicar de certo “vanguardismo” e preferem seguir com o que sempre fizeram, pensando estar resistindo às inovações e imposições da educação atual. O resultado, em qualquer um dos casos, é a mesmice, o apequenamento, a vida morna e insossa, que se tece num jogo traiçoeiro, difícil de escapar.

Ora, noutros tempos, dizia-se que a escola oprimia, confinava e disciplinava os sujeitos. O que dizer, hoje, de uma escola comprometida com os ideais democráticos e com a formação permanente? Como dizer não a tal formação em uma sociedade de fluxos inconstantes, de conhecimentos oscilantes, atualizados à velocidade da luz? Deve-se dizer não a essa formação? Deleuze, alegoricamente, refere-se à toupeira como animal representante das sociedades disciplinares e, à serpente, como o animal das sociedades de controle e provoca: “Os anéis de uma serpente são ainda mais complicados que os buracos de uma toupeira” (DELEUZE, 2007, p. 226). Então, como resistir à forma-homem incitada pela insinuante e ondulatória serpente?

Pode-se pensar em outras possibilidades de compreensão do ser que, costumeiramente, é concebido como pronto e constituído, como uma unidade homogênea. Daí é possível argumentar que a própria formação em serviço desconstrói essa ideia ao apregoar sua incompletude. Porém essa incompletude relaciona-se, invariavelmente, aos avanços científicos e tecnológicos que exigem a atualização constante do indivíduo. A formação em serviço acaba trabalhando com a mesma ideia de ser, recompondo-o em uma unidade constituída e homogênea que precisa sobrepor-se à outra desatualizada permanentemente.

Portanto, faz-se necessário ir mais longe e tentar abalar as próprias condições de produção e existência do indivíduo. Para o Pensamento da Diferença, mais importante que o ser já individuado é a própria operação de individuação. Esta não constitui o primeiro momento do ser, mas alastra-se por todo o ser. O indivíduo não é somente resultado, mas meio de individuação (CORAZZA, 2008b, p. 93).

Sob tal perspectiva, todo indivíduo carrega em si uma carga de potências singulares, de ordens heterogêneas, dos acontecimentos não decodificados, de matérias não-formadas, um momento pré-individual, um plano de consistências (sem solidificações) fonte de estados futuros de individuação. Um pré-individual singular, mas impessoal, já que livre de estratificações, de representações subjetivas ou objetivas (CORAZZA, 2008b; DELEUZE, 2003; 2007).

Os processos de individuação criam fases no indivíduo. Contudo, esse pré-individual permanece associado ao ser, mesmo individuado, fazendo dele constantemente múltiplo. Por

outro lado, também, o ser em processo de individuação, devir, conduzir-se-á a novas operações, num processo de individuação permanente.

Nesse processo, os indivíduos são atravessados por três tipos de linha: as linhas molares, de segmentos, que impõem estrias, estratos, contornos a um espaço homogêneo. Estão ligadas a ideia de *Uno*; as linhas do tipo rizoma, moleculares, que passam entre pontos sem contorná-los, são relativas às multiplicidades de devir e de transformações; as linhas de fuga, com potência criadora, capaz de romper com as estratificações (DELEUZE, 2007).

No entanto, os processos de individuação não são libertadores por si só. As três linhas, que atravessam os indivíduos, apresentam seus perigos. As linhas molares cortam e impõem limites, contornos e fronteiras, enquanto as linhas moleculares podem estagnar seus movimentos e provocar a homogeneidade ou a divisão e as linhas de fuga podem, apenas, tornar-se linhas de morte e destruição pura e simples (DELEUZE; GUATARRI, 2007). A recusa à formação em serviço, como realizada pelas professoras, pode ser um exemplo disso.

De qualquer forma, essa maneira de compreender o processo de individuação abre, às professoras, um rico mundo virtual, escorregadio às representações e às formatações prévias e à solidificação da identidade, já que todo pensamento é um devir, em vez de um atributo do Sujeito e a representação de um Todo.

Um pensamento às voltas com forças exteriores em vez de ser recolhido numa forma interior, operando por revezamento em vez de formar uma imagem, um pensamento acontecimento, hecceidade, em vez de um pensamento-sujeito, um pensamento-problema no lugar de um pensamento-essência ou teorema [...]. (DELEUZE; GUATARRI, 2007, p. 49).

Dessa feita, as relações não surgem entre dois termos que já seriam indivíduos ou entre indivíduo e objeto, mas na capacidade de ser afetado pelo acontecimento, pelo inexperimentado, pelo imperceptível, pelo inominável, pelo indizível, pelo fora selvagem. (CORAZZA, 2008a). A docência

[...] teria de abrir-se ao inusitado, ao imponderável, às contingências, à aventura mesmo de viver (e ensinar), o que só se torna possível por meio da experimentação, da criação, da invenção [...] requeria [...] abandonar velhos hábitos, valores ditos superiores, comodismos e “chaves de tamanho” (aquelas que supostamente abrem todas as portas), bem como disponibilidade para a coragem de correr riscos, ou seja, acolher o sofrimento e a alegria que eles implicam, com eles aprendendo a conviver. (COSTA, 2005, p. 1.271).

Disso decorre que mais do que esclarecimento, é preciso coragem para pensar e meter-se em ‘estranhas transações’ consigo mesmo. A professora P2, com toda sabedoria, declara em seu depoimento:

[...] as pessoas chegam dizendo que os professores precisam de formação e o professor não precisa de formação, o professor ele tem a formação, né, as coisas têm que ser mais transparentes, mais tranquilas para serem melhores trabalhadas, a gente sabe muito bem do que a criança precisa.

Com que clareza, ela não fala sobre a situação da docência? Evidencia a consciência de que tentam fazê-las acreditar na carência de formação, para impor-lhes a própria formação. Que potência de fala! No entanto, o que poderia constituir um impulso vital para a profissão, acaba anunciando sua morte: “Nós não somos ouvidos como deveríamos, então nós não trabalhamos como nós deveríamos”. Assim, o diagnóstico que poderia liberá-la para uma infinidade de ações acaba por constrangê-la a uma docência queixosa, elegíaca, “sem apetite” para pensar e criar.

O que lhe faltou para tirar vantagens da improcedência de exigir-se dela algo que já tem? Por que não trabalhar do jeito que se acha que se deve trabalhar, sem alardes? Práticas inéditas, tão belas, depois de “descobertas”, foram capturadas e minadas em suas potencialidades. Na Educação, já viraram leis, produtos, lucro.

Tendo buscado provocar as condições em que se costumam produzir as existências e os sujeitos, caberia, ainda, um esforço de prescrever outro tipo de formação? Acredito que não. Mas, talvez, possa esboçar propostas formativas que, como o presente trabalho, ponham-se a pensar sobre o que as pessoas têm feito de si mesmas, de suas docências, de seus espaços de encontro. Aqui, como no início, proponho-me a um ensaio. Um ensaio que trace princípios potentes para se imaginar possibilidades de formação.

Primeiro princípio: *colocar o presente em questão*. Disso decorre um esforço de contornar as evidências familiares dos acontecimentos, do que é oferecido aos indivíduos como verdadeiro e do que é tido como não possuindo história (os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos). (FOUCAULT, 2010a). Requer praticar aquilo que Foucault chamou de análise do arquivo – descrever uma região, ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade. “Trata-se da orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade; é aquilo que, fora de nós, nos delimita” (FOUCAULT apud DELEUZE, 2001, p. 6). A descrição do arquivo permite o diagnóstico dos diversos conhecimentos, dos conjuntos de regras e normas e dos modos pelos quais os indivíduos foram levados a dar sentido e valor às suas existências (FOUCAULT, 2007b), fazendo com que se desprendam de seus discursos na medida em que os compõem na história. “Nesse sentido, vale para nosso diagnóstico. Não porque nos permitiria levantar o quadro de nossos traços distintivos e esboçar, antecipadamente, o perfil que teremos no futuro, mas porque nos

desprende de nossas continuidades.” (FOUCAULT apud DELEUZE, 2001, p. 6), expandindo nossas possibilidades de pensamento e ação.

Segundo princípio: *não dar as costas à política*. Segundo Bauman (2007), por toda a parte há sinais de uma crescente apatia e da perda de interesse pelo processo político. A cidadania, para muitas pessoas, foi reduzida ao ato de consumir, às experiências de satisfação e prazer imediatos e à espera das soluções dos especialistas para aliviarem suas dores e seus sofrimentos. É consenso que as precariedades profissionais precisam ser sanadas e que os professores devem ser mais bem preparados, “no entanto, um sentimento semelhante de urgência está visivelmente ausente quando se trata de se pôr em dia com o impetuoso fluxo dos desenvolvimentos políticos e das regras rapidamente mutáveis desse jogo” (BAUMAN, 2007, p. 165). As professoras da escola pesquisada, por exemplo, mostravam-se insatisfeitas com as teorizações do campo educacional, mas, ao invés de se questionarem sobre o vultoso papel ocupado pela teoria nas políticas de formação ou os próprios discursos que sustentavam seus modos de agir e pensar, afastavam-se da atividade intelectual. Em relação a seus posicionamentos vitimários, identificavam a realidade escolar atual como seu “algoz” e não colocavam em questão as normalizações dirigidas às crianças e às famílias e, em consequência, à profissão docente. Produz-se, assim, um cenário de ignorância caracterizada pela ausência de um certo domínio do presente. Uma ignorância política, que, por um lado, paralisa a vontade dos indivíduos e os inibem a ocupar, efetivamente, os espaços públicos, por outro, favorece as estratégias de governo, que despendem menos “energia” em um cenário abandonado pelo debate e pela atividade crítica. “A liberdade dos cidadãos não é propriedade adquirida de uma vez por todas” (BAUMAN, 2007, p. 164-5) assim como não o são os espaços coletivos de formação e, por isso, precisam ser fertilizados pelas ações de um público instruído e crítico. A prática política deve ser um intensificador do pensamento (FOUCAULT, 1977) tanto para se reinventar como para se preservar o que se tem.

Terceiro princípio: *assumir o risco de educar*. Segundo Corazza (2002), tal coragem exige romper com as ilusões que fecham os horizontes sociais e empurram a docência para o conservadorismo ou violentam a heterogeneidade da infância. Trata-se de filiar-se a três verbos: des-iludir, artistar e re-educar. Des-iludir a infância do seu projeto moderno. Desconstruí-la como expressão das psicologias, das religiões, dos estatutos etc. – o “pré”, o anjo, o débil, o carente, o menor – e torná-la objeto de questionamento, aceitando que foi fabricada pela sociedade. Agora, como desmoronar uma ilusão de infância que brinda e recompensa os professores com seu carinho, seu afeto e seu sorriso? Para uma infância des-

iludida é preciso uma docência à altura, que utilize a tradição e as ferramentas conceituais para criar condições de pensar, dizer e fazer algo diferente para educar.

Docência que, ao exercer-se, inventa. Re-escreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a artistagem de práticas, que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta dos mesmos sujeitos e saberes, dos antigos problemas e das velhas soluções. Dispersam a mesmice e fazem diferença ao educar as diferenças infantis. (CORAZZA, 2002).

Para tanto, faz-se necessário interpelar o desejo que alimenta o próprio ato educativo e enfrentar a impossível conciliação entre o bem-estar e o desejo de educar. Isso porque, o que estará em questão são os valores morais que, por muito, sustentaram a educação da infância, como por exemplo, sua sacralização enquanto salvadora do projeto humano. Re-educar-se significa distanciar-se de um “ideário pedagógico hegemônico” que coage a atividade e curiosidade intelectual em relação à infância real (CORAZZA, 2002), que encara os professores, diariamente, em suas salas de aula.

Em breves palavras, ao fim, novas experiências formativas são possíveis na medida em que se aprende um olhar estrangeiro em relação ao presente, à profissão, à infância e a o que cada um está fazendo de si. Não basta gritar que “o rei está nu”, como fez a professora - “as pessoas chegam dizendo que os professores precisam de formação e o professor não precisa de formação, o professor ele tem a formação” – é preciso, talvez, entregar-se ao fato de que ele é mais bonito nu⁴⁷. Diante disso, o diagnóstico docente poderia se encher de novos ares e abrir-se a uma infinidade de possibilidades, se lançado a novas questões: qual é a formação que tem o professor? Como ela tem funcionado nas práticas profissionais? O que tal formação constrange ou libera? Como reinventá-la? Tão, somente, negar a formação ou “não trabalhar como deveria” constitui uma prática de liberdade? Em que medida se fazem mais “livres” os professores?

Os princípios não trazem, em si, a pretensão de prescrever um novo modelo de formação em serviço ou outras configurações para os PEAs. O que se quis foi provocar algumas possibilidades de enfrentamento das questões que alcançam a docência contemporânea e oferecer um impulso vital aos momentos que se pretendam formativos: o ato de pensar.

⁴⁷ Referência à música *O Estrangeiro*, de Caetano Veloso.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. O incerto lugar da psicologia na educação. In: AQUINO, J. G. **Diálogos com educadores**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 111-125. Disponível em: <<http://dc152.4shared.com/doc/DO5wr2L/preview.html>>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- _____. “Alunos-problema” versus alunos diferentes. In: AQUINO, J. G. **Instantâneos da escola contemporânea**. Campinas: Papirus, 2007. p. 101-112.
- AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, jul./dez. 2001.
- AQUINO, J. G.; RIBEIRO, C. R. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 57 -71, maio/ago. 2009.
- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- CÉSAR, M. R. de A. (Des)educando corpos: volumes, comidas, desejos e a nova pedagogia alimentar. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 269-279.
- CHARLOT, B. O Professor na sociedade contemporânea: um trabalhador em contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.
- CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a02v1658.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- COSTA, S. S. G. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 23, p. 1.257-1.272, set./dez. 2005.
- _____. Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. In: MARCONDES, A.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (Orgs.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 15-36.
- CORAZZA, S. M. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 100-154, mai./jun./jul./ago. 2001.

_____. Des-ilusão tem futuro?: artistagem da infância. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo. **Proceedings online...** out. 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032002000400036&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 jun. 2012.

_____. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 7-10, mar. 2005.

_____. O docente da diferença. **Periferia**, Rio de Janeiro, n. 1, v. 1, p. 91-110, 2008a.

_____. **Por que somos tão tristes?** Brusque: Unifebe, 2008b. Palestra Formação Continuada. Disponível em: <http://www.unifebe.edu.br/04_proeng/formacao_continuada/2008_2/material_palestras/porque_somos_tao_tristes.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2012.

CORAZZA, S. M.; SILVA, T. T. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. In: _____. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-17.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

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

_____. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Lisboa: Assírio&Alvim, 2004.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2007. v. 5.

DELORS, J. (Presid.). **Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: Unesco, 2010.

FOUCAULT, M. Introdução à vida não fascista. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Anti-Oedipus: capitalism and schizophrenia**. New York: Viking Press, 1977. p. XI-XIV. Prefácio. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://www.coloquiofoucault2008.mpbnet.com.br/por_uma_vida_nao_fascista.html>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. Polemics, politics and problematizations. In: RABINOW, P. (Org.). **The Foucault Reader**. New York: Pantheon Books, 1984. p. 381-390.

_____. **A História da sexualidade**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985. v. 3.

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

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Problematização do sujeito**: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Coleção Ditos e Escritos, 1).

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

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

_____. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2009.

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

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

FREIRE, J. **O sujeito da saúde coletiva**. 2001. [Transcrição da conferência.]. Disponível em: <<http://dc349.4shared.com/doc/VJYmF6JI/preview.html>>. Acesso em: 25 out. 2011.

GARCIA, M. M. A. Didática e trabalho ético na formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1. p. 225-242, jan./abr. 2009.

HABERMAS, J. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HARGREAVES, A. Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Portugal: McGraw-Hill, 1998.

HENZ, A. de O. Formação como deformação: esgotamento entre Nietzsche e Deleuze. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 135-159, mar. 2009.

KOHAN, W. O. O que pode um professor? **Educação**, São Paulo, 2007. p. 48-57. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/83266948/Kohan-Walter-Omar-O-Que-Pode-Um-Professor>>. Acesso em: 25 out. 2011.

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

_____. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-44, 2004.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/profesores_fabricacion_identidades_lawn.pdf>. Acesso em: 10 maio 2010.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel et al. (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1994. p. 17-36.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2000.

PELBART, P. P. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

POPKEWITZ, T. S. **Paradigm & ideology in education research**: the social functions of the intellectual. London/New York: The Falmer Press, 1984.

_____. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Lutando em defesa da alma**. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. Reconstituindo o professor e a formação de professores. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 2, p. 59-78, jul./dez. 2001b.

PRATA, M. R. dos S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 108-115, jan./fev./mar./abr. 2005.

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

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

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.

RATTO, A. L. S. **Livros de ocorrência**: disciplina, normalização e subjetivação. 2004. 322f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 30-45.

_____. **Inventing ourselves**: psychology, power and personhood. New York: Cambridge University Press, 1998.

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

SÃO PAULO (Município). **Portal da Secretaria Municipal de Educação**. [s.d.]. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>>. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. **D.O.M.** 1992. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Lei_11229_EstatutoMagisterioPublico.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2011.

_____. Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993. Dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo e dá outras providências. **D.O.M.**, 13 nov. 1993. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/documentos/conae2/lei11434.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2011.

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

_____. Portaria nº 3.826 de 8 de julho de 1997. Disponível em:
<<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipId=DA5UAE3A7L9EJe7AKG9G64SV3TT>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. Portaria nº 1.654, de 5 de março de 2004. Disponível em:
<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=06032004P%20016542004SME>. Acesso em: 15 jan. 2010.

_____. Portaria nº 654, de 2006a. Disponível em:
<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=04022006P%20006542006SME>. Acesso em: 15 jan. 2010.

_____. Portaria nº 938, de 2006b. Disponível em:
<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15022006P%20009382006SME>. Acesso em: 15 jan. 2010.

_____. Portaria nº 4.057, de 2006c. Disponível em:
<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=10102006P%20040572006SME>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993, e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. **D.O.M.** 2007. Disponível em:
<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27122007L%20146600000>. Acesso em: 19 jun. 2011.

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

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Relatório dos Projetos Estratégicos de Ação 1995**. São Paulo: SME/DOT, 1996.

_____. **Plano escolar**: RARL, PEA. São Paulo: SME/DOT, 1996b.

_____. **Esclarecimentos referentes a projetos especiais de ação (PEAs).** São Paulo: SME/DOT, 1998.

_____. **EducAção.** São Paulo, n. 1, 2001a.

_____. **EducAção.** São Paulo, n. 2, 2001b.

_____. **EducAção.** São Paulo, n. 3, 2002.

_____. **EducAção.** São Paulo, n. 4, 2003.

_____. **EducAção.** São Paulo, n. 5, 2004a.

_____. **Caderno temático de formação I.** São Paulo, n. 1, 2004b.

_____. **Caderno temático de formação II – Educação Infantil.** São Paulo, n. 2, 2004c.

_____. **Orientações curriculares:** expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo, 2007a.

_____. **Orientações curriculares:** expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Ensino Fundamental I. São Paulo, 2007b.

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

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

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

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TIBÉRIO, W. **A judicialização das relações escolares**: um estudo sobre a produção dos professores. 2011. Dissertação (Mestrado)—Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos, Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000. p. 179-217.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M. (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.103-126.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 7, p. 141-149, set./dez. 2008.

APÊNDICE A – Relatórios produzidos a partir da observação dos horários coletivos

1º Encontro

Data: 29/04/10

Tema: Reunião de Pais e Visitação da Escola

Data: 29/04/10

Relatório:

Neste primeiro dia, a CP apresentou-me a escola. Era dia de Reunião de Pais e ela me convidou para um passeio na unidade.

Subimos uma escada, a qual é acesso para as 6 salas de aula. As professoras estavam com as portas das classes abertas. A CP aproximava-se e apresentava-me para as professoras.

Parecia final de Reunião: os pais já estavam em pé, alguns aguardando atendimento individual, outros conversando com as professoras.

A CP falou que eu sabia como a dinâmica da escola, em dias como esse, era diferenciada e eu confirmei sua observação. Contou, também, que uma das salas de aula era uma brinquedoteca e, infelizmente, após uma visita da supervisora e mediante a necessidade de atender a demanda, ela foi transformada em uma classe comum. E, de novo, complementou que eu sabia como eram essas coisas.

Depois, caminhamos para o lado de fora da unidade, o qual era bastante espaçoso e com muitas árvores. A escola tinha dois parques grandes e dois pequenos pátios.

Retornamos ao prédio pelo refeitório. Havia mesinhas compridas para as crianças sentarem-se para tomarem o lanche e uma TV instalada na parede. A CP contou-me que, lá, as professoras reorganizavam o espaço para os alunos assistirem filmes.

A CP relatou-me que as professoras gostavam muito de fazer culinária com as crianças e, por isso, a escola providenciou um fogão. Mostrou-me, também, algumas fotos desse tipo de atividade, que estavam penduradas na parede do refeitório. Existia, próximo a esse espaço, uma pequena cozinha para as professoras.

Uma porta dava acesso para a sala dos professores, a qual também era utilizada como sala de estudos. Ela era bem pequena e ficava bastante apertada. Nela havia um sofá de 3 lugares, uma mesa comprida com 15 cadeiras para as professoras, armários embutidos e outro com duas portas, um computador, um guarda-recados e uma TV. A CP disse que gostaria de fazer uma sala de estudos separada, mas que não havia meios.

Logo em frente, estava sala da CP e a secretaria, que acomodava a secretária, a assistente de direção e a diretora.

Assim, que terminamos a visitação, a CP perguntou se eu não poderia freqüentar o grupo II. Ela justificou que as professoras do Grupo III eram muito antigas na Rede e não precisavam de pontos para evolução funcional, por isso elas não faziam JEIF tão ‘direitinho’. Acrescentou que as outras são mais envolvidas.

Respondi que se não fosse contrário à vontade dela, eu preferiria permanecer naquele Grupo devido ao meu horário de trabalho. A CP consentiu e complementou que sua sugestão tinha o intuito de acomodar-me num grupo mais interessante para a minha pesquisa. Solicitou, também, que eu frequentasse a JEIF uma vez por semana e eu atendi a seu pedido.

Perguntei a ela, se tinha alguma questão sobre a minha permanência na escola, minhas atividades relacionadas à pesquisa. Ela indagou sobre o tema que eu estava estudando. Expliquei o que estava estudando e esclareci sobre a metodologia.

A CP disse que seria positiva a minha presença na escola, pois ela não tinha mais tempo de estudar já que acumulava cargo e, assim, eu poderia colocá-la a par das novidades. Coloquei-me à disposição para trazer da universidade bibliografias sobre assuntos que ela desejasse, porém reiterei meu papel na escola.

Assim, acertamos o encontro da próxima semana e despedimo-nos.

2º Encontro

Data: 05/05/10

Pauta do PEA: Não apresentada.

Registro Escrito - Assunto: “Presente para as mães” – consta a especificação do tipo de presente.

Relatório:

Liguei para a CP com a intenção de lembrá-la da minha primeira participação, efetiva, no Grupo III de JEIF e ela me pediu para adiar o encontro. Justificou que as professoras estavam fazendo biscoitinhos de presente para as mães e encontravam-se todos atrapalhados com aquela bagunça.

Respondi que eu não me importava, que seria interessante para eu presenciar a dinâmica da escola tal como ela era. No entanto, a CP insistiu que eu não fosse à unidade naquela semana e eu atendi a seu pedido.

3º Encontro

Data: 12/05/10

Pauta do PEA: Simulação de uma atividade de releitura de obras-de-arte a ser proposta às crianças.

Registro escrito - Assunto: “Leitura e releitura” – consta descrição da atividade realizada e breve contextualização das releituras na História da Arte.

Relatório:

Quando cheguei, a CP apresentou-me ao Grupo, dizendo meu nome e os meus propósitos na escola resumidamente e começou, logo, a proposta de estudo daquele dia.

A professora P5 disse que não fazia parte daquele grupo, mas como ela estava sozinha no grupo dela devido a licenças médicas das colegas, iria freqüentar o Grupo III.

A CP mostrou um cartaz com imagens de obras de arte e explicou o que era releitura. Disse que havia várias formas de fazê-la, não precisava ser com a mesma linguagem da obra proposta para apreciação. Explicou que, primeiro, faz-se uma leitura inicial descritiva e, depois, propõe-se a releitura.

A CP citou, ainda, o livro “As Cem Linguagens das Crianças” para justificar o trabalho com releitura. Complementou que, em Reggio Emilia, eles trabalham muito com Arte e releitura.

Depois, mostrou duas imagens de obras do Portinari: Futebol e Palhaços na Gangorra e pediu para as professoras escolherem uma. Elas escolheram Palhaços na Gangorra e foram convidadas a realizar a leitura da obra. Assim, descreveram o que viam.

A segunda etapa consistiu em propor uma releitura da obra utilizando Lego (brinquedo de construção).

Nesse momento, a CP foi chamada a atender uma família de aluno. Ficou indecisa em atender a solicitação, olhou para mim e disse que eu sabia como era. Falei para ela se sentir à vontade. Então, a CP retirou-se dizendo: “Você não vai escrever isso na sua pesquisa, né?!” (risos).

As professoras iniciaram a proposta de releitura individualmente. Durante o trabalho, conversavam sobre assuntos diversos e, de vez em quando, falavam imitando as crianças: “Prô, tá bonito?”; “Ela pegou minha pecinha, pô!”.

A CP retornou à sala e solicitou que as professoras mostrassem e falassem sobre as suas produções. Ela perguntou sobre a relação da proposta com os objetivos do trabalho pedagógico.

A professora P1 disse que tinha muita resistência em trabalhar com tinta e com arte, mas aos poucos, ela viu que era possível. “Eu sou rebelde. Não trabalho com aquilo que não entendo.”

A CP concordou e acrescentou que um bom coordenador pedagógico precisa ter argumentos para o convencimento do professor, porque não adianta impor nada.

A CP, então, falou sobre os objetivos desse trabalho. Uma professora, que entrou na sala por conta do lanche, disse que na outra escola em que ela trabalhava havia um trabalho com releituras e mostrou uma pasta com algumas atividades. Em sua maioria, eram fotos das crianças representando uma obra ou obras como recursos para ensinar conteúdos de outras áreas. A pasta foi passando pelas professoras para apreciação.

A CP apresentou um cartaz e algumas folhas com objetivos escritos. As professoras foram encarregadas de confeccionar esse cartaz, relacionando as atividades propostas a seus objetivos.

Por fim, a CP cedeu um espaço para eu me colocar e explicar minhas atividades na escola. Depois de falar, eu perguntei se as professoras tinham alguma questão e elas disseram que não.

4º Encontro

Data: 19/05/10

Pauta do PEA: Leitura de artigo de revista sobre Bullying.

Registro Escrito - Assunto: “Reeleitura na Música” – consta descrição da atividade de escuta do CD de músicas dos filmes da Disney interpretadas por cantores e grupos brasileiros.

Relatório:

Hoje, a CP estava em licença médica e deixou um texto de revista sobre Bullying para as professoras lerem.

Fui apresentada à professora P2, que voltou de um afastamento médico. Ela fez muitas perguntas pra mim: Onde eu trabalhava; quanto tempo eu tinha de rede; se eu havia sido sempre de EMEF; o que eu estava fazendo na escola; se mestrado era como uma pós-graduação.

P1 me chamou para sentar ao lado dela. Começou a ler silenciosamente o texto e a mostrar-me trechos da leitura que chamavam sua atenção. A professora P4 sentou ao lado de P1.

A professora P3 lia uma revista de moda e a P2 estava no computador.

P5 disse que já deu seu horário e iria embora.

Esse foi um dia bastante confuso: muito barulho na sala, professoras vinham tomar lanche na JEIF, havia dois filhos de professoras na sala.

P4, a professora mais nova, pediu, baixinho, para as demais fazerem o que havia sido proposto, mas não foi atendida. Enquanto isso, P1 levantou a questão se crianças tão pequenas, como as de EMEI, sofreriam Bullying e as professoras deram suas opiniões.

P1 disse que tinha muito receio de quem pudesse assumir a direção e a coordenação e mudasse a rotina que elas haviam construído. P2 acrescentou que ainda faltavam alguns anos para a equipe de gestão aposentar-se. Uma professora (P6) que não pertence ao Grupo III, mas estava na sala naquele dia, falou para elas não se preocuparem porque quem entrasse teria que fazer do jeito que elas queriam. “Quem apita é a gente.” – disse ela.

P3 retirava-se da sala com muita frequência. P1 e P2 começaram a narrar experiências, consideradas por elas como ruins, com coordenadoras e diretoras. Elas falavam alto e riam muito.

Depois, a P2 pediu para P6 mostrar um CD com músicas dos filmes da Disney gravadas por artistas brasileiros. Elas colocaram o CD para tocar, riam e diziam que aquilo era releitura. Decidiram, então, registrar a escuta do CD no livro de PEA.

P2 falou que a JEIF tinha que ser assim: “leve e pra dar risada”, porque muitas delas acumulavam cargo na escola e não aguentariam completar o ano se não fossem por esses momentos de descontração. Perguntou: - “Você está se divertindo?” - e me ofereceu uma barrinha de chocolate.

5º Encontro

Data: 26/05/2010

Pauta do PEA: Leitura: MELLO, Ana Maria. *Tempo de Mudança na Creche da Vila Praia*.

Registro Escrito - Assunto: “Avanços” – consta a avaliação do aumento do sentimento de segurança das crianças no cotidiano na escola.

Relatório:

As professoras iniciaram perguntando à CP sobre o expediente nos dias dos Jogos do Brasil. P4 lia revista, P2 marcava inspeção veicular para P1 na internet.

P2 disse à CP, que eu havia retornado ao Grupo e que, portanto, ela não precisaria preocupar-se em relação ao encontro da semana passada. “Viu? Nós não a assustamos tanto!” – disse.

P1 me chamou para sentar ao lado dela. A CP enquanto procurava o texto a ser lido, começou a comentar sobre o cuidado que as professoras deviam ter com suas falas e para não

gritarem com as crianças. Disse isso, pois relatou que a escola teve problemas com uma família que se sentiu agredida pela atitude de uma professora mal interpretada. A CP não entrou em mais detalhes e precisou ausentar-se.

As professoras começaram a falar sobre Bullying. Aliás, esse era um termo bastante citado em suas falas.

Muitas professoras entraram para tomar lanche na sala de JEIF.

P2 e P6 brigaram, pois P6 teria acusado, genericamente, as professoras de estragarem as pinturas de suas crianças colocadas no pátio para secar. P2 considerava a atitude de P6 injusta, pois esta deveria ter citado nomes. As duas alteraram o tom de voz e P6 saiu da sala e não voltou. Todos assistiram o desentendimento sem interferir.

P5 foi embora.

Os filhos das professoras estavam, novamente, na sala de JEIF. Um deles tinha uma pequena TV para assistir desenhos durante o encontro.

Percebi, na mesa, muitos desenhos mimeografados. As professoras trocaram alguns desenhos para pintar com tema da Copa do Mundo: goleiro, Zakumi, bandeira do Brasil.

A CP voltou e começou a ler o texto *Tempo de Mudança na creche da Vila Praia*. Ela fazia algumas paradas durante a leitura para explicar algo que considerava importante. Não houve discussão, as professoras apenas escutaram e P1 pegou o texto para registrá-lo no livro de PEA.

Depois, a CP perguntou se eu tinha visto a matéria da Revista Veja sobre o construtivismo. Respondi que sim e que o Lino de Macedo escrevera uma carta-resposta a Revista. Assim, a CP pediu que eu trouxesse esse material para a próxima reunião e concordei.

A JEIF foi, constantemente, interrompida por relatos de casos da vida pessoal das professoras.

6º Encontro

Data: 02/06/10

Pauta do PEA: Leitura de carta-resposta de Lino de Macedo referente a uma publicação da Revista Veja sobre construtivismo.

Registro Escrito – Assunto: “Pontilhados em questão” – consta resumo do artigo de uma revista, que abordava embasado em Freinet, o desenho como “atividade expressiva, tentativa experimental.”.

Relatório:

Cheguei à sala de estudos e P1, como habitualmente fazia, convidou-me a sentar ao lado dela. Logo em seguida, a CP entrou e perguntou se eu havia trazido o material do Lino de Macedo. Eu, então, entreguei a carta-resposta do Lino de Macedo a ela.

Nesse dia, P2 e P3 ausentaram-se da JEIF justificando que iriam comprar prendas para a Festa Junina. Despediram-se de todos e partiram.

A CP disse que gostaria de ter lido com as professoras a matéria publicada pela Revista Veja, mas que não tinha conseguido achá-la. Eu respondi que eu tinha a matéria. Então, ela fez um comentário geral sobre o que tinha ouvido falar sobre as críticas da Veja acerca do construtivismo e iniciou a leitura da carta-resposta.

Após a leitura, a CP sintetizou os argumentos de Lino de Macedo sobre os equívocos da Revista Veja sobre o construtivismo. Não houve discussão ou exposição de opiniões por parte das professoras. A CP, então, registrou um resumo do texto no livro de PEA, citando, inclusive em voz alta, que a carta-resposta era uma contribuição minha ao Grupo.

A CP retirou-se do Grupo para atender outras solicitações da escola. P5 já havia ido embora, P1 e P4 esperaram os seus horários de saída e, de vez em quando, faziam colocações sobre suas vidas pessoais.

7º Encontro

Data: 09/06/10

Pauta do PEA: Revista do professor, n. 102. *Pontilhados em Questão*.

Registro Escrito - Assunto: “Resposta a matéria da Revista Veja (12/05/10) Salto no Escuro/Marcelo Bortoloti”. – consta resumo da resposta elaborada por Lino de Macedo a matéria da Veja sobre o construtivismo.

Relatório:

Hoje a escola estava bem agitada com os preparativos para a Festa Junina, que aconteceria no sábado, dia 12/06.

A JEIF demorou a começar. Havia muito material em cima da mesa, a CP entrou e saiu da sala por diversas vezes. Em uma das passagens, dirigiu-se a mim para avisar que já iria iniciar a pauta de estudo do dia. As professoras de outros turnos ainda estavam na escola e brincavam sobre a competição de arrecadação de prendas entre as turmas. Aos poucos, elas foram organizando-se e sentando-se para esperar a CP.

Quando a CP chegou, introduziu a leitura que iria fazer comentando os avanços da escola em relação à extinção de trabalhos mimeografados e atividades mecânicas para ensinar a grafia das letras e dos números. As professoras riram sutilmente como se o que a CP

estivesse falando não representasse a verdade e ela perguntou se isso acontecia. As professoras responderam que sim e deram pistas de quais docentes e turnos tinham essa prática. A CP disse entender as indicações e justificou que desconhecia essas práticas devido ao horário que chegava à escola.

Contudo, afirmou que o grupo docente já tinha avançado muito nesses aspectos e iniciou a leitura, a qual era interrompida pelas observações da própria CP. O Grupo não discutiu o tema e não realizou o registro naquele dia.

A CP complementou que gostava muito daquela revista e assinava várias revistas pedagógicas.

P3 foi utilizar o computador da secretaria, P2 ficou calada durante o encontro (atitude não habitual, pois faz muitas brincadeiras), P4 folheava revistas esperando seu horário de saída e P1 contou-me sobre seu neto.

Eu pedi permissão para observar o livro de registros do PEA e a CP e as professoras concordaram. O livro está em “dia” e, numa primeira percepção, parece conter resumos dos textos lidos. Não consegui perceber, nessa primeira “olhada”, uma articulação nas propostas de formação.

8º Encontro

Data: 21/07/2010

Pauta do PEA: Não apresentada.

Registro Escrito - Assunto: “Continuidade/Atendimento AMA-SP Marli B. Marques (CP-AMA-SP)” – consta sugestões de critérios para organização da sala de aula e da rotina diária.

Relatório:

A CP estava em licença médica.

Neste dia, muitas professoras de outros turnos estavam “dobrando” devido a insuficiência de professoras de módulo (professoras sem sala, que podem realizar substituições em caso de faltas). Uma delas (P7), dirigiu-se a mim e perguntou: “Quem é você?”. P2 respondeu que era uma pesquisadora. P7 replicou irônica: “Nessa escola?”; virou-se pra mim e perguntou: “O que você pesquisa?”. Eu respondi que estava observando a JEIF e o PEA. Ela, então, disse: “Ah! Você veio na escola errada! Por que você não foi à outra?!”. A P2 interrompeu e explicou que eu havia tentado em outras escolas, mas que a CP permitiu que eu realizasse a pesquisa naquela EMEL. Completou que eu já estava há algum tempo no grupo e que era coordenadora da Rede.

A P3 saiu para comprar pipas e Coca-Cola. A P7 reclamou pela Coca, dizendo que não daria tempo de tomar o refrigerante antes de subir para a sala de aula. Havia muita comida na mesa e todas comiam muito.

A P2 contou-me que a P7 fez observações “debochadas” nas avaliações individuais dos alunos da P3. Disse, também, que P6 estava grávida. Comentaram que, apesar de estar no início da gravidez, aparentava que já, estava com 6 meses, pois estava muito gorda e não parava de comer.

Acabou o intervalo e, somente, as professoras da JEIF permaneciam na sala.

A filha da P2 chegou, ficou na JEIF e falou sobre os avós recém-chegados à sua casa e sobre os acessórios de prata que a mãe lhe deu.

A P3 retorna com as pipas e iniciou-se uma discussão sobre o que era peixinho e o que era raia.

A P7 voltou à sala para tomar a Coca-Cola trazida pela P3. Comentaram, novamente, sobre o peso de P6.

P3, P2 e sua filha comentaram sobre uma viagem que fariam juntas em janeiro. A P3 já realizou essa viagem e descreveu-a em detalhes.

A P1 passava lição de casa para um aluno. Justificou que a mãe da criança pediu que ela mandasse tarefas. Então, “ela não quer lição de casa?”- disse a professora. A P1 passava em um caderno quadriculado vários exercícios de coordenação motora e cópia de letras.

A professora P4 conseguiu permuta para uma escola mais próxima de sua casa.

9º Encontro

Data: 28/07/2010

Pauta do PEA: Elaboração de avaliação individual dos alunos.

Registro Escrito - Assunto: “Continuidade/Atendimento AMA-SP Marli B. Marques (CP-AMA-SP)” – consta a definição da cultura do autismo.

Relatório:

A CP explicou que as professoras estavam fazendo a avaliação individual das crianças para a reunião de pais, que aconteceria no dia seguinte. Cada professora tinha o seu esquema de avaliação: algumas privilegiavam o relatório, outras um formato com as descrições de habilidades, no qual era preciso marcar com um “X” as que a criança possuía, ou criava-se uma escala progressiva de desenvolvimento (Não atingiu, em desenvolvimento, atingiu).

A CP perguntou sobre o meu cabelo e elogiou o corte. Questionou, também, como era a avaliação na minha escola.

A P2 disse: “Não preciso mais fazer JEIF. Tenho 30 anos de Prefeitura.” – referindo-se a um curso do SIMPEEM comentado pela P3. Nesse momento, tocou o rádio de P2, era seu primo falando sobre uma cirurgia para diminuição do estômago. Em seguida, sua filha chamou-a no rádio. Depois, ficou no computador, procurando receitas para realizar com as crianças.

A P1 reclamou que a CP não permitiu que ela redigisse o texto de avaliação sobre sua turma da maneira que ela queria. A CP explicou que ela utilizou termos que não eram adequados e, por isso, teve que realizar alguns ajustes. A P1 continuou escrevendo suas avaliações.

Muitas professoras entraram para tomar lanche.

10º Encontro

Data: 04/08/10

Pauta do PEA: Leitura Cap. III e IV – As Cem Linguagens da Criança

Registro Escrito - Assunto: “Parceria comunidade e professor na administração das escolas” – consta uma lista de exemplos de atividades, que favorecem a interação família-escola.

Relatório:

A sala dos professores estava bastante movimentada quando cheguei, pois a entrada do 3º turno, ainda, não havia acontecido. Sentei em uma cadeira vazia na mesa dos professores.

Em seguida, a secretária entrou e perguntou se a CP aceitava uma estagiária. A CP fez um “bico” entortando a boca de lado e respondeu que não. Porém, as professoras disseram que o 3º turno estava interessado e, então, a CP pediu pra que a estagiária viesse à escola em um outro dia.

A P5 justificou seu atraso, dizendo que estava conversando com mães que não haviam comparecido na reunião de pais, mas com as quais ela fazia questão de falar.

A CP concordou e disse que isso era um investimento no humano e que, na TV, “a gente só vê matança”.

Elas começaram a tratar sobre a lista de presença da reunião de pais e as professoras diziam a frequência das famílias em suas salas. Acrescentaram que antes isso não ocorria e que a presença dos pais era maciça nos dias de reuniões. A CP completou que, nas classes que as crianças eram de creche, essa situação era mais grave, pois os pais não tinham consciência do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

A CP aproveitou para mostrar-me como organizava a lista de presença dessas reuniões: a pauta em cima e a lista dos alunos com as assinaturas dos pais embaixo. Ela

informou que a pauta juntamente com a lista é importante para “defender-se” das reclamações dos pais que alegam não ter ciência de determinadas informações tratadas nesses encontros.

A CP introduziu a leitura do dia, um capítulo que falava sobre a relação família-escola em Reggio Emilia, explicando que a escola havia perdido “essa coisa com a comunidade. Antes o conselho de escola deliberava alguma coisa, agora não!”.

A CP precisou sair para ir ao banco e pediu para que P6 fizesse a leitura.

No texto, havia uma lista de atividades a serem realizadas pela escola com a família. Algumas “arrancaram” comentários das professoras, são elas:

- Encontro com especialistas. A P6 disse “Esse era bom. Eu já pensei em uma psicóloga.” Começaram a falar sobre alunos que, segundo elas, seriam beneficiados pelo auxílio desse profissional. Mais adiante, sentiram-se frustradas já que a proposta do texto era encontros/palestras com as famílias.
- Dia dos pais na escola: A P6 “Que delícia!”, já que os pais passariam o dia com as crianças na escola.
- Passar o dia na casa do professor ou de algum colega de classe. A P6 revelou duvidar de que isso pudesse acontecer com a realidade de nossas escolas.

A P3 lembrou que a P2 (não estava, tinha ido levar a filha ao médico) relatou que, no início da carreira, ela levava os alunos para passar o dia na casa dela e sua mãe preparava um lanche para as crianças.

A P5 interrompeu a leitura e perguntou a opinião das colegas sobre o curso que ela deveria fazer: Licenciatura com duração de 1 ano e meio ou Pedagogia de 3 anos, ambos à distância. Ela justificou que pretendia fazer para caso ela quisesse almejar outro cargo como coordenador pedagógico ou diretor de escola.

A P3 começou a fazer o registro. Depois, dirigiu-se a mim e perguntou qual era meu nome mesmo. Eu respondi e ela começou a contar que acumulava cargo há 11 anos. Completou que, agora, era mais difícil ainda devido ao comportamento das crianças. Voltou-se para o registro e falou para a P6 que o grupo dela estava atrasado no registro do PEA. A P3 continuou: “É difícil fazer a conclusão deste capítulo. Eu não lembro dos outros!”

A CP retornou e contou-me que a Ana Lúcia Goulart estava em Reggio Emilia e falou: “Pra mim já bastava estar na Itália...”. Disse, também de um programa da Ana Maria Braga, que apresentou uma pesquisa afirmando que a maioria dos casais conheciam-se no trabalho. “Deve ser por isso que não tenho namorado.” – comentou.

Depois, a CP e a P3 fizeram referência a uma época em que a P1 dormia em JEIF (essa professora havia faltado). A CP retirou-se da sala novamente.

A P6 havia trazido pães e berinjela. As professoras começaram a lanchar.

11º Encontro

Data: 18/08/2010.

Pauta da Reunião: Apreciação do vídeo do Projeto “Entorno”.

Registro Escrito - Assunto: “Continuação – As 100 Linguagens das Crianças – uma viagem extraordinária ao mundo da infância” – consta resumo da matéria, que aborda a mostra sobre a versão europeia do livro.

Relatório:

Quando cheguei, apenas P5 e P6 estavam na sala. P5 comentou: “Na JEIF da manhã, a gente trabalha muito.” P6 respondeu: “Isso porque eu não estou no meio”.

Havia uma cartilha na mesa e P5 começou a folheá-la. Disse que, apesar de estar com o 1º estágio neste ano, ela se identificava mais com o terceiro. Contou que trabalhou em colégio particular e ficou traumatizada. Falou, também, sobre sua escolha pelo magistério: queria trabalhar e foi chamada para ser auxiliar de classe em uma ‘escolinha’ quando tinha aproximadamente 14 anos, como já trabalhava na área decidiu fazer magistério. Contou que se saiu muito bem nessa experiência e foi ‘pegando gosto’.

Depois, começaram a discutir sobre um passeio a Sitiolândia, cujo folder estava em cima da mesa. Elas tentavam lembrar se já haviam estado nesse lugar ou se era um outro passeio parecido.

P2 chegou para registrar o PEA: “Não sei bem em que pé está o projeto. Também com duas salas.” Perguntou a P6: “O que está fazendo nesse projeto?”. P6: “hum... estou copiando.”.

Elas colocaram, então, um vídeo sobre o Projeto Entorno. Esse Projeto era uma proposta da DRE, que objetiva incentivar práticas de leituras nas escolas da Diretoria. Assistiram e tentavam reconhecer colegas com as quais já trabalharam. Colocaram suas impressões sobre alguns livros infantis que apareceram no vídeo. Uma professora que estava lanchando na sala fez observações sobre o livro A Bruxa Salomé, dizendo que ele é muito complexo para as crianças. Justificou que tinha muitos significados simbólicos fortes.

12º Encontro

Data: 25/08/2010.

Pauta da Reunião: Leitura de cartilha do programa “Rede de Proteção”.

Registro Escrito - Assunto: “Para Começar Muitos Livros (Nova Escola – Agosto)” – resumo da matéria, que trata a leitura como atividade diária importante na Educação Infantil.

Relatório:

A JEIF, hoje, estava vazia. A P1 estava de licença médica e P2 estava em consulta. Mais uma vez, a CP justificou a pouca participação, no PEA, das professoras desse horário, que não precisavam mais de pontuação. Informou, também, que saiu a aposentadoria da diretora. Disse que “não via a hora” que saísse a sua própria aposentadoria. Queixou-se da dificuldade em acumular cargos e, que isso, já lhe custou depressão e outras doenças acarretadas pelo alto estresse.

Realmente, a CP tem um aspecto de muito cansaço: olheiras, abatimento, inquietação.

A CP mostrou-me um folder sobre um Programa *Rede de Proteção*, relatou que foi a um encontro organizado pela DRE sobre esse tema e perguntou se eu não havia ido também. Respondi que era um encontro para coordenadores de EMEI. Ela explicou que falava sobre a nova lei de proibição das famílias em utilizar-se de violência física para a educação dos filhos e como a escola era um agente de proteção à criança.

Depois, perguntou se não eu não tinha folhas e relatórios de estágio para preencher. Eu, novamente, expliquei os meus propósitos e expus os meus procedimentos. Disse que organizava um relatório de cada encontro disponível para a leitura do grupo e, futuramente, solicitaria um relato escrito dos integrantes e uma entrevista. A CP disse que havia compreendido, mas que estava preocupada com as “burocracias” necessárias para minha regularização na faculdade.

13º Encontro

Data: 15/09/2010

Pauta do PEA: Não apresentada.

Registro Escrito - Assunto: “Continuação – Cartilha Navegar com Segurança” – consta de resumo do texto, que aponta a “Internet como um novo espaço de aprendizagem” a partir de “caminhos de navegação segura.”.

Relatório:

Quando cheguei, a CP estava verificando com as professoras quais delas iriam ao Congresso do SINPEEM (Sindicato dos Profissionais em Educação do Ensino Municipal de São Paulo). O congresso compreendia uma semana de cursos e os professores inscritos tinham direito à dispensa de ponto dos dias de participação.

Sentei-me ao lado de P2, que começou a expor e justificar suas opções de palestras e mesas-redondas. Ela contou que já participou de muitos congressos do SINPEEM, porém, com o passar o tempo, o sentimento de incômodo intensificou-se ao notar uma grande distância entre o conteúdo dos discursos teóricos apresentados e a procedência da realidade na escola. Portanto, dessa vez, havia escolhido temas voltados para ela mesma, para o professor. Exemplificou, dizendo que uma das palestras era sobre estresse. Completou: “Você vai desencantando, sabe? Você vai ouvindo e vendo que aquilo não procede.” Ela disse, também, que está preocupada com o “pânico” que sentiu com o término do feriado da última semana e com a obrigação de voltar para a sala de aula – “Gente, o que está acontecendo? Não pode ser assim!”.

A CP começou a falar sobre os preparativos da Feira Cultural e contar como foi o evento no ano passado. Explicou que as famílias comparecem, as crianças fazem apresentações e seus trabalhos são expostos para a apreciação dos pais.

Eu comentei que sentia falta do cotidiano da Educação Infantil e P2 falou sobre a criatividade, a presença do brincar e a compreensão “mais tranquila” de certas atividades no cotidiano, como por exemplo, fazer paçoca e plantar girassóis com as crianças. Em sua opinião, essas vivências são mais raras no Ensino Fundamental.

A CP confessou que, ultimamente, “anda triste com a Educação”. Para ela, a participação da família era importante, achava que os pais das escolas periféricas participavam melhor e pensava que a relação com os pais estava muito difícil. Exemplificou, relatando o caso de uma mãe que insistia em proibir sua filha de brincar no parque da escola e chamava a professora de inútil cada vez que sua ordem era desacatada. P2 contou que vivenciou um problema semelhante no ano passado.

Algumas professoras, em horário de lanche, entraram na sala e comentaram sobre a atividade que estavam realizando com seus alunos. A proposta, desenvolvida pela Prefeitura do Município de São Paulo, envolvia todas as salas da escola e consistia em votar no animal que era a “a cara” da cidade. Elas realizaram cópias coloridas e ampliadas dos bichos para complementar o material oferecido pela Prefeitura e planejaram atividades relacionadas com o tema. A CP justificou que o eixo do PEA, desse ano, é sustentabilidade.

A CP começou a falar sobre o registro das realizações do grupo – “O registro tem sido muito importante para nós”. Explicou que organizavam as fotos em CDs anualmente e, desde o ano passado, faziam um livro-resumo. Acrescentou que esse livro ajudou a comprovar, para uma mãe de aluno, que seu filho não era discriminado como alegava, já que aparecia participando das atividades nas fotos do livro anual.

Uma criança entrou chorando, dizendo que estava com sono. P2 conversou com a aluna e colocou-a em seu colo.

A CP contou que havia sido publicada em Diário Oficial a aposentadoria da diretora e a vaga seria disponibilizada, em caráter precário, na próxima chamada do concurso para coordenadores pedagógicos. P3 entrou na sala e afirmou que “é difícil pegar o barco andando.”.

14º Encontro

Data: 29/09/2010

Pauta do PEA: Organização da Feira Cultural

Registro Escrito - Assunto: “Continuação – Cartilha Navegar com Segurança – consta definição de pedofilia e pedófilo.”

Relatório:

Quando cheguei à sala dos professores, havia muitos papéis de todos os tipos: cartolina, sulfite, *colorset*, papel-cartão, etc. Parecia que a sala era menor ainda! As professoras estavam confeccionando materiais para a Feira Cultural que aconteceria no sábado.

A CP anotou na lousa opções de apresentações teatrais para a Semana da Criança. Era um teatro de bonecos, porém não era o preferido, pois as crianças já haviam assistido um desses neste ano; um sobre o saci e outro sobre os bichos. Os critérios de escolha, explicitados pela CP, foram o valor e a disponibilidade dos grupos teatrais.

A CP chegou com revistas de colorir para as professoras embrulharem e presentear as crianças. A grande questão colocada foi que havia mais temas para meninos do que para meninas. Os desenhos eram simplificados com temas como Princesas, Contos Infantis, Carrinhos. As professoras decidiram que tentariam dividir igualmente entre os gêneros, porém que cada criança deveria contentar-se com o que havia ganhado.

A CP dirigiu-se a mim e falou: “Hoje tive que brigar com elas, porque estavam todas juntas no parque. Três salas!” As professoras corrigiram: “Quatro!” – e começaram a rir. Quando a CP retirou-se, a P2 disse que já havia trabalhado sem parar até às 10h (‘deu’ atividades para as crianças) e que merecia ficar 20 minutos no parque. Começou a explicar que com os pequenos era muito difícil ficar dentro da sala a manhã inteira.

A P3 comentou que o tempo de parque variava de acordo com a sala em que ela estava, pois a sala da manhã era mais tranquila e podia ficar mais tempo ao contrário da sala do ‘meio’. A P1 concordou com ela. P2 disse que as crianças enjoavam de ficar muito no

parque e, depois de algum tempo, começavam a agredirem-se e, quando isso acontecia, ela sabia que era o momento de voltar para a sala de aula. Elas disseram isso para justificar que a CP estava equivocada em repreendê-las por estarem ao mesmo tempo no parque: “O que importa é o tempo que você fica, não a quantidade (de pessoas).”

Começaram a falar baixo sobre alguém da escola e P2 dizia alto: “Tem gente que gosta mais de papel do que de aluno.”.

15º Encontro

Data: 06/10/2010

Pauta do PEA: Não apresentada.

Registro Escrito - Assunto: “Escola, família, aprendizagem – Belinda Mandelbaum, pesquisadora USP” – consta resumo do artigo, indicando que a escola deve compreender as diferentes realidades sociais e estruturas familiares.

Relatório:

As professoras conversaram sobre o cardápio do lanche, que seria diferenciado na semana do dia das crianças.

Havia, sobre a mesa da sala das professoras, bastante comida. P6 trouxera um bolo de coco e disse que iria molhar o bolo no leite – “Isso é desejo de grávida!”. Pegou, então, um recipiente grande, colocou leite e molhou cada pedaço do doce, que fatiara. Disse que comeria o bolo inteiro e que havia trazido outro para dividir com as demais professoras.

As professoras começaram a comentar sobre uma colega que estava sem voz e atribuíram ao acúmulo de cargos a razão do problema. Acrescentaram como está difícil dar aulas hoje em dia, tanto por conta do comportamento das crianças como pelo número de alunos em sala de aula – “O pessoal não sabe pra onde fugir... Pro CEI com os bebezinhos...”.

Enquanto as professoras conversavam, P1 registrava sozinha, no livro do PEA. Ela fingiu chorar, colocou as mãos na cabeça e reclamou: “Não quero saber de cérebro. Não quero esse texto.” As professoras pareceram não perceber o comentário de P1. Então, ela repetiu em voz um pouco mais alta. Entretanto, as reações não foram diferentes.

As professoras começaram a falar sobre gravidez. Havia duas professoras grávidas na escola. Elas conversaram sobre as semelhanças e diferenças entre suas gestações.

Enquanto isso, P3 colava, em um cartaz, fotos das crianças plantando girassóis. Contou que essa atividade teve início com uma história sobre girassóis, depois os alunos enfeitaram seus vasilhinhos feitos de garrafa pet ou lata de leite em pó para plantarem suas sementes. Completou que eles fizeram outras atividades relacionadas com o tema.

Uma menina adentrou a sala, queixando-se de dor nos olhos. P2 colocou a criança em cima da mesa e verificou se não havia alguma sujeira. Ao fazer isso, brincou com a menina e mostrou-se muito carinhosa. Parecia não haver problemas com o olho da criança, que riu com as brincadeiras de P2 e deixou a sala.

16º Encontro

Data: 20/10/2010

Pauta do PEA: Não apresentada.

Registro Escrito - Assunto: “Esse aluno não sabe nada Nova Escola nº 236” – consta uma lista de condutas adequadas para o professor em relação ao saber do aluno e às estratégias de ensino.

Relatório:

Eu cheguei e a CP estava fazendo atendimento na secretaria. As professoras conversavam muito. Começaram a relatar que a nova diretora flagrou P6 fora de sua sala de aula. P6 explicou que fora buscar um CD de músicas na sala vizinha e, quando voltou, a diretora estava sentada em sua cadeira; contou que ficou ‘sem saber o que fazer’ e a diretora, seriamente, balançou a cabeça demonstrando entendimento.

A CP entrou na sala e perguntou quem havia apreciado o projeto vencedor do prêmio Professor Nota 10. As professoras, simultaneamente, justificaram-se. A CP dirigiu-se a mim e falou: “Eu peço pra elas fazerem alguma coisa, mas elas não fazem...” P2, mais uma vez, explicou-se: “Eu tenho 30 anos de prefeitura. Não preciso de JEI.” A CP acrescentou que o projeto vencedor era simples, e que elas faziam coisas bem melhores e estavam perdendo a chance de ganharem 15 mil reais. P3 interveio e defendeu que nunca venceriam, pois não tinham conhecimentos relacionais com os promotores do evento: “é tudo comprado” – disse ela. Argumentou que isso já havia acontecido com ela, quando ganhou um prêmio numa rádio porque conhecia uma funcionária.

A CP perguntou para uma professora, que entrou para tomar lanche, sobre os remédios que estava tomando para emagrecer. P2 começou a fazer perguntas sobre isso e P3 comparou a fórmula de seu remédio com a da professora. Elas falaram, cada uma, os componentes dos remédios e perceberam que tinham a mesma fórmula.

Iniciou-se uma cacofonia. A CP retirou-se da sala e ameaçou fechar a porta consigo do lado de fora. Acrescentou que fizera isso uma vez no início de sua carreira com uma sala de alunos “difíceis”. P2 disse que P3 irá fazer a mesma coisa. A CP justificou que estava começando a exercer a profissão e não tinha muita experiência.

A CP começou a falar sobre a escolinha do centro espírita, na qual ela, P2 e P3 faziam trabalho voluntário. Relatou que era muito difícil, pois não havia planejamento, materiais e o espaço era muito pequeno.

A CP mostrou alguns livros em Braille que chegaram para a Rede e todas comentaram sobre a dificuldade em ler em Braille. Uma das professoras que entrou para tomar seu lanche comentou sobre a biblioteca do Parque da Juventude, que oferecia livros em Braille, leitores no computador e ampliadores de escrita.

A CP contou que iria remover-se para outra escola, no ano que vem, para conseguir acumular cargos e, como era bem pontuada, iria conseguir, provavelmente, a escola indicada por ela. As professoras brincaram que ela as traiu.

As professoras começaram a conversar sobre a gravidez de P6: a possibilidade de serem gêmeos devido ao tamanho da barriga, a procura de uma casa maior, a licença maternidade. P6 disse que olhou na folha de abono e notou que só havia faltado uma vez. Uma das professoras que tomava lanche perguntou se ela não queria vendê-los e começaram a negociar formas de viabilizarem a ideia. Essa professora perguntou a P6 se ela já havia usado o livro de parlendas que ela lhe emprestara, acrescentou que, a partir das parlendas, pode-se trabalhar com dobraduras.

Algumas professoras trouxeram modelos de flores para confeccionar com as crianças para ‘trabalharem’ o tema primavera.

A escola estava passando por reformas, que atrapalhavam as aulas.

17º Encontro

Data: 27/10/2010

Pauta do PEA: Não apresentada.

Registro Escrito - Assunto: “Comportamento: como agir quando uma criança se masturba muito na educação Infantil Nova Escola nº 236” – consta a descrição de condutas adequadas ao professor que se depara com essa situação.

Relatório:

Quando cheguei, a CP e P3 estavam na secretaria e P1 estava na sala dos professores. Sentei ao lado dela na mesa e percebi que começava a escrever o relato solicitado por mim. A CP logo entrou e disse que algumas professoras de outros grupos quiseram escrever também. Ela me informou que P2 estava no congresso do sindicato, mas que ela escreveria o relato. Expliquei que não havia pressa.

A CP olhou para P1 e declarou: “*Vamo* falar a verdade. O único grupo que faz JEIF é o da manhã.” Colocou-se a explicar o quão perto da aposentadoria estavam as professoras do grupo pesquisado.

P1: “Ela quer que eu escreva né?”; dirigiu-se a mim: “Você quer a verdade?” Respondi afirmativamente. P1: “Então depois não reclama!”.

A CP perguntou se em minha escola chegaram os livros para inclusão. Disse que sim. Ela brincou que o castigo de P6 foi ler um livro em Braille. Levantou-se e indagou se eu já havia conhecido a nova diretora da unidade. Respondi negativamente. Ela complementou que gostou da postura dela; contou que ela trabalhava na área de telemarketing e ministrava cursos para esses profissionais e, por isso, tinha uma visão diferenciada da nossa, que estávamos há muito tempo na Educação. Depois, deixou a sala.

Perguntei a P1 se ela sempre trabalhara na área de Educação. Ela balançou a cabeça e o corpo afirmativamente. Iniciou uma história de quase 50 anos atrás, lá em Tambáú, quando sonhava em ser química industrial, mas, para uma menina negra do interior, os desejos tinham poucas chances de realização. Era uma contação minuciosa, de nomes ditos com intimidade como se eu conhecesse a Tia Zizi, a Maria Teresa, o Neno... daí ,depois de muito falar, chegava 1982 quando ingressou definitivamente na prefeitura. E é exatamente desse ponto, que começava seus escritos. Durante o relato oral, dizia muito da época em que era estudiosa e tinha cabeça boa pra ler. Assumiu que, agora, sentia dores no corpo e o peso da idade. Afirmou gostar de brincar com as crianças, movimentar-se, subir, descer, correr com elas, mas, hoje, já não era possível fazer essas coisas. “Então já não dá. Tá na hora de parar.” – disse P1.

P3 e P6 entraram algumas vezes na sala, mas não permaneceram.

A sala ficou em silêncio, apenas eu e P1 que escrevia.

A CP retornou e disse que, na semana que vem, estaria em Férias, mas que recolheria os relatos para mim. Contou que, no ano que vem, iria para uma escola de Ensino Fundamental e solicitaria a minha ajuda.

18º Encontro

Data: 03/11/2010

Pauta do PEA: Não apresentada.

Registro Escrito - Assunto: Nada Consta

Relatório:

Cheguei e acomodei-me no sofá, que ficava na sala das professoras, pois havia muito material nas mesas.

P6 estava sentada e fazia uma substituição no último turno. P2 entrou na sala e perguntou se ela estava triste e sugeriu que desse uma volta. P6 respondeu – “Não posso mais sair da sala”- Todas riram, pois ela se referia ao dia em que a diretora a pegou fora da sala de aula.

P1 contou que chamou a atenção de uma criança “bagunceira”. A professora dessa aluna contestou a atitude de P1, que concluiu “Da próxima vez, eu piso em cima, mas não ajudo”.

P2 colocou um CD de música para tocar no computador, levantou os braços e falou alto: “Eu mereço folga. Hoje eu já dancei, fiz as minhas avaliações, trabalhei bastante...” Em seguida, sentou-se ao computador e começou a apreciar o cruzeiro que faria nas Férias com P3.

As professoras retiraram-se e eu fiquei sozinha na sala até o final da JEIF.

19º Encontro

Data: 10/11/2010

Pauta do PEA: Não apresentada.

Registro Escrito - Assunto: “Convivendo com a Ecologia” – consta a descrição do objetivo dessa leitura.

Relatório:

A CP estava em férias. P2 e P3 estavam na sala das professoras e conversavam sobre seus lazeres, os lugares que saíam para dançar, as pessoas que conheciam, etc.

Durante a conversa, duas professoras entraram na sala para tomar lanche. Uma delas costumava passear com P2. Começaram, então, a falar sobre situações vivenciadas por ambas na danceteria freqüentada por elas. A colega de P2 disse que comemoraria seu aniversário nesse lugar e contou sobre a roupa que pretendia usar no dia. P2 criticou a escolha da amiga. Elas me convidaram para o aniversário e pediram meu nome completo para colocarem na lista de convidados. Agradei. A colega de P2 afirmou que já estava atrasada para voltar e “pegar” as crianças no lanche. Decidiu-se levantar e saiu da sala.

P3 dirigiu-se a secretaria.

P2 colocou um CD de músicas de sua juventude, ficou cantando, movimentando-se, por vezes, na cadeira e lendo seus e-mails.

20º Encontro

Data: 17/11/2010

Pauta do PEA: Não apresentada.

Registro escrito - Assunto: “Ecologia” – consta a definição de ecologia.

Relatório:

Quando cheguei, não havia ninguém na sala das professoras. A CP estava em férias, P1 e P2 não estavam e P3 ajudava na secretaria.

Aproveitei para analisar a estrutura do livro de registro do PEA e ler os registros realizados ao longo do Projeto. O livro era dividido por semana, contendo poucas linhas para cada dia. As professoras assinavam nos dias que compareciam. Os registros eram sucintos, formais e, em sua maioria, constituíam resumos genéricos das leituras indicadas.

21º Encontro

Data: 24/11/2010

Pauta da Reunião: Não apresentada.

Registro Escrito - Assunto: “Cadeia Alimentar” – consta a definição de alimento e exemplificação de cadeia alimentar.

Relatório:

Levantei, juntamente com a CP, os PEAS de anos anteriores. Ela autorizou que eu fizesse cópias da estrutura padrão de cada um deles (nome, objetivos, metodologia, justificativa, avaliação, parecer da equipe técnica).

22º e 23º Encontros

Data: 01/12/2010 e 08/12/2010

Relatório:

Realização de entrevistas individuais com P1, P2, P3, P6 e CP.

APÊNDICE B – Relatos escritos produzidos pelas professoras

São Paulo, 27 de Outubro de 2010.

Relato

Dulcineia de Lima, professora de Educação Infantil desde 26/06/1982, fund. I de 20/04 a 20/12/70 na rede Municipal e PEB I aposentada após 29 anos de trabalho. Tenho 61 anos, sou negra, falante Quixei e Grupo Escolar e Ginásio Estadual em Tambau; Escola Normal em Vasa Branca, Pré-escola e Pedagogia em São Paulo. Na OMOEI filio de Mesquita desde 2.008.

Como na Pedagogia, consegui a Orientação Educacional e Vocacional; Administração e Supervisão Escolar, fiz Matemática para as séries iniciais como pós e todos os cursos que pude me inscrever da Prefeitura.

Sou professora por escolha de minha mãe e da época; se pudesse teria feito Química Industrial. Felizmente gosto e exerce com muita alegria o magisterio. Gosto de estar com a criança de até 10 anos. Tenho paciência e tempo para elas e até os anos 80 me envolvia também com a família.

- Professor, magia, bruxismo e paixão se misturam naterna arte de transformar, de fazer, de aprender, de trocar, de servir, de brincar para estreitar o saber.

- 51 anos, feminino - 8 anos escola particular
 25 anos prefeitura, 11 anos nesta U.F
 Em 1983 - psicologia-
 Em 1988 - pedagogia-

Sempre gostei de crianças, as pequenas
 sempre me encantaram.

Na escola particular eu tinha no
 máximo 25 crianças, quando ingressei na
 prefeitura, minha sala era de 45 crianças.
 Foi um choque muito grande, pois
 eram crianças, mal criada e com grandes
 problemas. Mas, quando se é jovem, superamos
 todas as dificuldades.

Conforme os anos vão passando, vamos nos
 sentindo cansados, mas não devemos desistir
 pois, a profissão tem suas recompensas.

O carinho das crianças é a recompensa
 maior.

Ser um bom professor hoje em dia é
 bem complicado. Nós precisamos estar
 sempre atualizados com o mundo. Muitas
 vezes não temos tempo e nem dinheiro para
 nos reciclar.

Os cursos são caros, os livros também,
 mas quando posso e tenho oportunidade,
 faço alguns cursos. Antes a prefeitura
 oferecia vários cursos, como de horta,
 bonecos mamulengo, etc.

Ser um bom professor, no meu ver
 hoje em dia, é não querer ser muito
 rígido e nem muito light, pois

senão as crianças acabam
extrapolando em suas atitudes.

Sempre que surge uma
oportunidade, faço uma
leitura, curso, mas quando
dá realmente.

Tenho 28 anos de idade, trabalhei durante 4 anos num CEI e estou há 5 anos na rede, nesta mesma escola.

Desde criança sonhava em ser professora, por isso fiz Magistério (4 anos) (1996-2000) e logo em seguida iniciei o curso de Pedagogia (+ 4 anos) (2001-2005).

Ainda não sei bem o que me motivou a dar aulas, mas sei que nunca pensei em outra coisa. Acho que ensinar tem um grande valor no mundo, principalmente nessa época em que as crianças aprendem até o que "não se ensina".

A grande motivação do prof^º além de ensinar deveria ser de orientar. Ainda tento me motivar, baseada nessa frase.

Ser um bom professor é saber ultrapassar todas as barreiras e dificuldades que a profissão impõe: alunos sem limites, falta de recursos, número enorme de crianças em sala (pelo menos na rede pública é assim). Mas também saber lidar com as recompensas, que valem a pena: perceber o quanto eles aprenderam do que ensinamos, os carinhos que eles nos transmitem, são presentes que não têm preço.

Relato produzido por P6⁴⁸

⁴⁸ Apesar de não ser membro do Grupo III, essa professora participou intensamente dos horários coletivos pesquisados, já que este contemplava seu horário de trabalho.

Tenho 31 anos, lição a 17 anos, sendo que iniciei com 13, por este motivo fiz o magistério em escola particular. Estou na rede pública a 5 anos.

Fiz Psicologia e agora faço Pedagogia.

Agora a área de Educação está bastante difícil pois não há limites para as crianças e seus pais, e na prefeitura o número de alunos dificulta bastante, porém não me imagino em outra profissão e acredito que ainda podemos fazer a diferença.

Relato produzido por P5⁴⁹

⁴⁹ Essa professora ofereceu-se para realizar o relato espontaneamente.

APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas realizadas com as professoras e coordenadora pedagógica

ENTREVISTA 1 – PROFESSORA P3

Queria saber se houve mudanças durante o exercício da profissão; do ser professor ao longo do tempo. Na maneira de você ver a profissão e atuar nela.

Sempre há uma nova visão, né?! Porque vai passando o tempo... vão mudando as formas, as regras, tudo eles vão mudando. Então, a gente vai adquirindo mais experiência e também vai mudando, né, a nossa forma de ver os alunos, de ver a realidade, então ao longo do tempo vai mudando.

Você colocou no seu relato que você foi ficando mais cansada, o que é comum no exercício da nossa profissão...

Isso. É que com o passar do tempo, como eu já tenho 25 anos de magistério, realmente a gente no fim vai ficando mais cansada, mas é gratificante também, mesmo o cansaço, mas é bem gratificante a profissão, mas o cansaço é bastante (risos).

O estudo teve lugar nessas mudanças de visões suas ou você mudou por outras razões?

(Pausa breve) Ah... O estudo sempre está presente também, né, então ajuda também, é, mesmo as mudanças do mundo, a gente tem que ‘tar’ acompanhando né, essa globalização e tudo mais.

Que lugar o estudo ocupa na sua vida?

(Pausa extensa)

Ou ocupou? Qual a intensidade dele durante sua história?

É, eu... No começo eu não pensava em seguir o magistério, fiz Psicologia, então, mas depois eu acabei seguindo a minha profissão mesmo e... acabei fazendo a Pedagogia, que pra trabalhar na Prefeitura, então precisava a Pedagogia, e... aí, foi quando eu comecei a estudar e às vezes leio, né, reportagens, a gente vai tentando se atualizar, ‘algum livros’ mesmo nas horas da, de estudo aqui na escola, mas a gente tenta se atualizar né.

Por que você resolveu mudar o curso e escolher o magistério?

Então, porque na época que eu fazia faculdade, eu já trabalhava no magistério e como eu que pagava a faculdade, então eu precisei , é... continuar, porque não conseguia achar estágio, era... é, remunerava muito pouco e não cobria a faculdade, então eu precisei continuar com o magistério e quando eu me formei aí eu não encontrava campo pra trabalhar, porque eles queriam experiente.

Você já estava na Prefeitura antes da criação da JEIF, não é? Como era? Quais mudanças?

A mudança não foi tão grande porque, é, nós tínhamos um horário de estudo mesmo antes de mudar pra JEIF, havia uma jornada, é... que também complementava e antes de haver essa jornada, nós tínhamos as horas-atividade, onde também era pra ser feito esse estudo, preparar aula, é que não era tão... grande, né, a jornada como é agora, era um pouco menor.

E o PEA? Houve mudanças com o PEA pra você?

Houve. Porque, é... ficou melhor pra gente poder trabalhar, né, seguir, ter uma linha, então isso ajudou bastante.

Qual você acha que é a importância da formação para o professor?

(Pausa extensa) (Risos)

Não, a formação é importante, porque ah... pra dizer, ah... não haver só a experiência, você tem que ter um pouco de conhecimento, por isso essas mudanças bruscas, porque quem muda não tem conhecimento de mandar as crianças pequeninhas para a EMEF, porque a criança é... precisa ter a evolução dela, não queimar etapas e... isso queima porque ela sai de uma EMEI com praticamente 5 anos e vai pra uma EMEF, vai ser um choque muito grande, né.

Do que você sente falta no PEA? O que você sente que não tem tanto espaço dentro do PEA?

(Pausa)

Ah, nós queríamos uma cozinha para nós continuarmos os nossos trabalhos (fala em meio de risos) e agora realmente esse espaço acabou porque abriu sala de aula, então esse sonho de uma cozinha experimental para as crianças acho que vai ficar num segundo plano.

E no próprio projeto mesmo, no PEA, na hora de JEIF você sente falta de alguma coisa?

Você acha que alguma coisa poderia entrar e não tem tanto espaço, não somente pela coordenação, mas por outros razões?

Não quanto a isso eu acho que, é... não tem problema, porque sempre houve essa abertura mesmo da nossa coordenadora, mas seguindo, né, os parâmetros da Prefeitura. Mas sempre foi possível trabalhar é... dentro do projeto daquilo que gostaríamos, então não teve muito problema não. Eu já trabalhei com reciclagem, esse ano foi mais assim com a parte de alimentação, fizemos salada de frutas, bolachinhas, ‘trabalhamo’ bem a parte de alimentação com eles e reciclagem que é uma coisa importante também né.

Você gostaria de falar mais alguma coisa?

Não, só (risos).

Obrigada.

ENTREVISTA 2 – PROFESSORA P1

Você acha que houve mudanças na sua forma de entender sua profissão e de exercê-la no decorrer dos anos de exercício?

Sim. Houve muita mudança. Quando eu comecei em 69, 70, o professor bom era aquele que reprovava, hoje, graças a Deus, o bom professor é aquele que entende, que valoriza e que faz a criança crescer.

Há importância do estudo para essa mudança de visão?

Olha, estudar sempre foi muito importante. Modificar, conhecer, ampliar, trocar, é importante, senão você não tem uma vida plena, uma vida limpa no sentido assim... de escolha, limpa no sentido de escolha, porque toda vez que eu aprendo alguma coisa eu tenho opção de escolha e se não aprendendo eu não tenho.

Você estava na prefeitura antes da criação da JEIF. Houve impactos dessa criação na vida dos professores? Foi importante?

Olha, essa criação ela é importante, no momento em que cada educador, cada servidor, leva à sério esse espaço, pra estudo, pra tirar dúvidas, pra ampliar o seu conhecimento. O impacto foi grande, porque assim, antes eu terminava o meu período com criança e ia embora ou pra minha casa ou pra outra escola. Hoje, o que acontece..., não, não hoje, mas com a criação desse espaço pra estudo o que que aconteceu? É... complicou a minha vida quando eu trabalhava no Estado. Então o tempo que eu tinha, que eu poderia vir até em casa, pegar meus filhos ou vê-los, eu perdi, porque eu saía de uma escola e tinha que ir correndo pra outra, mas mesmo assim eu vivi, vivi bem, porque no Estado também tinha, havia também um espaço pra estudo e... foi legal, foi legal, porque ampliou o tempo de permanência da criança, eu fiquei perdida como todo mundo, porque não tinha o que fazer com mais 2 horas com a crianças e... assim o que precisa: eu educadora ter mais responsabilidade com o meu espaço e o governo contratar um secretario da Educação que entenda da Educação pra que ele saiba o que fazer com a criança nesse espaço, o especialista é muito importante na escola, porque eu não sou professora de Educação Física, não sou psicóloga, eu não sou professora de Educação artística, então esse espaço para a criança si é de formação, é de integração, porque eu só fui alfabetizadora.

O que você considera que deva ser incluído no PEA? Você sente falta de algo no PEA? Durante o decorrer desses anos em JEIF, o que você pensa que tem ficado de fora do projeto de ação?

Pra mim, o PEA é o momento em que eu vou planejar algum, algum trabalho com a minha sala de aula. Então, ela tem que, que, contemplar o educando, seja da escola como um todo ou

da sala e está também trabalhando as dificuldades, as necessidades, por quê? Eu recebo um aluno de inclusão e aí eu não me incluo. Por que que eu não me incluo? Porque eu não tenho especialidade e eu não sei até quando eu estou atrapalhando e quando que eu estou ajudando. Outra coisa errada é ou você se dedica a inclusão, não que ela não mereça, ou você se dedica aos normais e abandona a inclusão. Eu trabalhei na escola Buenos Aires, que é escola do Estado, que existe uma inclusão, existiu nos anos 70 uma inclusão, tem o prédio da AACD, havia sala pra deficientes auditivos, deficiente visual com uma professora que gostava de trabalhar conto, então recebia, com uma máquina de Braille e ela sabia trabalhar muito bem, ela tinha 1, 2 alunos, mas era perfeito, porque eram terceiras e quartas séries, tinha deficiente mental, visual, auditiva, mental, a pré-escola, o jardim-da-infância e a AACD. Era um trabalho muito bonito, porque integrava sim e ele dentro da sua sala, dentro da sua especialidade, então eu vi a Inês de Martini alfabetizando, eu vi o Ênio ganhando concursos de desenhos, criança, por exemplo, rapaz com deficiência mental, ganhando concurso de desenhos e um concurso de redações esse menino ganhou. Por quê? Porque ele estava incluído no meio escolar e não numa sala de aula onde ele era atrapalhado e atrapalhavam, porque é isso que eu vejo na inclusão hoje. Então, pôr a criança só pra dizer que ela tem lugar é uma coisa e dar condição para que essa criança se desenvolva é outra.

Você acha, então, que, nos PEA, não são discutidas as experiências dos professores e das escolas bem sucedidas?

É... depende sim do corpo e da pessoa, do, do coordenador que está atuando com o corpo docente. Ele se perde sim, porque você fica em cima de leituras ou de práticas que não condizem com a sua realidade em sala de aula, né, ou da escola, é... eu tenho a certeza que se quem chefia, quem coordena o trabalho pedagógico deve voltar sim a prática, as leituras que realmente contemplem a sua necessidades em sala de aula e diminuir o número de aluno para que você realmente, principalmente na pré-escola, possa pelo menos um minuto olha no olho dessa criança, porque ele precisa muito do seu olhar.

Você em seu relato escrito definiu a profissão assim: professor: magia, bruxismo e paixão, se misturam na terna arte do transformar, do fazer, do aprender, do trocar, do sorrir, do brincar para estrelar o saber. Você poderia falar sobre essa sua definição da profissão?

É... ser professor é ser um pouco de tudo. É ser mãe, palhaço, enfermeiro, o psicólogo, a bruxa, né, a duende, hã... a jardineira, a cozinheira. Ela é...o...o educador é o artista completo. Ele lida com todas as... as...o seu alunado de uma forma terna, ele não exclui como as pessoas dizem ou acham e ele é muito incompreendido do momento em que ele toma uma atitude

mais severa com... com o seu aluno, só que a pessoa que vê não viu o antes. Porque ele pode tomar uma atitude mais severa, porque naquela hora ele tá sendo realmente lei, a mãe, e... então, é...é um pouco de tudo, é um pouco de tudo porque você tem que ter sim muita paciência, muito amor, você tem que ter firmeza de atitudes, você tem que tá exemplificando sem, sem massificar, então não adianta eu corrigir o meu aluno pra que ele diminua o tom de voz se eu não falo com ele baixo, se eu não, não tenho atitudes que o eduque, ele vai fazer exatamente aquilo que eu faço porque aqui na escola eu sou o modelo dele, então eu vou usar de todos os artifícios pra tá encantando, motivando, cativando essa criança pra que ele realmente me escute e... me policiando pra que eu sempre tenha atitudes que afirme aquilo que eu falo, então eu quero sempre estar sentada no chão, rolando no barro, trepando em árvore, plantando, gritando e chorando, porque a minha vida e a vida da criança não é um marasmo, mas é sim um, um mar bem agitado, e ele precisa de todas as atitudes pra que ele possa é... viver, conviver e separar pra ele conhecer e saber o que é certo na vida dele.

Você falou agora sobre vida. Você disse: a minha vida e a vida dos meus alunos. Você pensa que o exercício da profissão ele ultrapassa a sala de aula, a opção de ser professor é uma opção de vida também?

É. É uma opção de vida sim, porque... ela, ela nos não só ultrapassa a sala de aula, como ela ultrapassa os limites dos estados, dos países, você, depois que uma criança fica com você 200 dias letivos pode rolar a tempestade que for, o dia que vocês se encontram, você vai conhecê-la e ela também te reconhecerá. Isso tem acontecido assim muito comigo. E eu sou muito recompensada porque dos... desses 41 anos, eu perdi dois alunos, que assim, foram pro caminho é...que nós, pra nossa...que achamos que é certo, então eles não estão no caminho certo, mas eu tive o prazer de, de encontrá-los, conversar e eles me olharam no olho e disseram: eu não esqueci o que você me falou, eu não esqueci o que você me ensinou, mas a vida me fez tomar esse caminho, cê me desculpa, prô? - e a gente então se abraçou e chorou muito. Um, eu não tive coragem de visitá-lo, então eu vou dizer, eu to dizendo desses dois, porque um eu não tive coragem de visitá-lo, não tive coragem de dar a mão pra ele ou de ouvir a razão, então é assim, não é sacerdócio, mas é uma opção de vida e de amor sim.

E como você aprendeu todas essas coisas. Você diz que o professor é um completo artista...

Olha, tudo o que eu sou eu devo a uma única pessoa, a minha mãe, é...uma empregada doméstica, é... analfabeta, mas mãe, aquela mãe que bateu quando precisou, não beijou, mas olhou ternamente, aquela mãe que não conversou as coisas legais, boas, as coisas eu te amo eu nunca ouvi, mas eu sentia, aquela mãe que me via num palco e se escondia atrás do poste pra

dizer que ela tava lá, mas eu estava mais alta e eu via, então todos esses momentos ao invés de eu perder, me perder no caminho me trouxeram à vida e pra até realizar um sonho dela, ela dizia – eu trabalho no tanque e no fogão da minha patroa, mas as minhas filhas não - e nós realmente não, então se hoje eu sou alguém, eu devo a ela, a minha primeira aluna, a aluna que eu alfabetizei fazendo as minhas lições sozinha, então mãe esteja a senhora aonde estiver, esteja a senhora... mesmo que a senhora já tenha reencarnado e já tenha outra família, eternamente obrigado e tudo o que eu sou, eu sou você mãe, minha vó, mãe querida, amada, e eu nunca vou deixar de fazer aquilo que a senhora sonhou pra mim, beijão, mãe, eu te amo tanto.

(Emociona-se e chora)

Obrigada.

ENTREVISTA 3 – PROFESSORA P6

Você, em relação às outras professoras, tem menos tempo de profissão...

É, bom... em comum assim é... não vamo dizer o cansaço, é mais, mais um pouco de estresse, um pouco de cansaço, é...a colaboração às vezes dos pais que, que não vêm, e... como elas mesmas dizem que a gente tá mais novinha, então a gente tem mais fôlego pra fazer as coisas, pra pra participar, pra pra inventar as coisas, né, então acho que é mais isso, e o que a gente acha mesmo em comum é a colaboração dos pais da comunidade, que às vezes é mais complicado de, de ter, né?

O convívio com elas ajuda você com a profissão?

Bastante. Bastante pela experiência que elas já têm e que eu não tenho, né, e... aprende mesmo, tudo o que elas já fizeram, o... por tudo o que elas já passaram, que às vezes a gente pensa que quer fazer alguma coisa diferente, aí já vem a opinião delas, aí elas já colocam as experiências, então a gente muda, então ajuda bastante.

Em que momentos, então, você tem de tê-las como exemplo?

Olha, no dia-a-dia bastante, é que a gente tá sempre presente uma nas atividades das outras e bastante na JEIF também que a gente troca experiências, que tem esse momento de mais calma, né, sem criança a gente fica mais calma, dá pra pensar mais, pra resolver mais as coisas.

Nesse período que você exerce a profissão, você consegue perceber mudanças nas suas práticas e no seu modo de pensar?

Na minha prática bastante, porque... a primeira vez que eu entrei numa sala de aula foi um pouco frustrante (risos), era uma sala com vinte e seis alunos, eu tinha acabado de sair do magistério...

Era na Prefeitura?

Não, foi numa creche conveniada, então assim, eram eram alunos de seis anos pra sete, que ainda tinha essa idade e...e eles eram assim muuuuito agitados e eu era muuuuito novinha, então foi uma experiência uma experiência bem traumatizante, que hoje eu, eu já, é... consigo enxergar uma uma forma diferente de ter lidado com aquela situação e que aquela época eu tinha muita teoria na cabeça, muito fresquinha de teoria, mas a prática era zero, então... é... hoje eu vejo que eu mudei bastante, tanto que tou com uma sala de trinta e cinco e consigo lida numa boa, né, e... eu acho que que esse pouco tempo de experiência me fez mudar bastante tanto, é é na prática quanto no no pensamento.

Você falou da importância da experiência para as mudanças das práticas. E o estudo? Há impactos?

Olha, é importante... eu acho que ele é importante porque a gente não deixa de ter que ter um pouco de teoria na cabeça pra ter a prática, né, pra pra praticar, mas eu acho que que acima de tudo tem que ter a prática, porque apesar de ter o estudo, a gente tem que tá sempre buscando estudar tudo, conhecer coisas novas, procurar novas maneiras de ensinar, de dar aula, de praticar tudo isso, mas eu acho que sempre com a prática, estudando e praticando, não adianta a gente só estudar e ter só a teoria.

Fale um pouco mais sobre teoria e prática...

Ai que difícil! Olha, eu acho que... deixa eu pensar (risos)... a prática ela ela transforma, a teoria ela vai transformar bastante a prática, não sei se eu to respondendo muito a sua pergunta, é... porque você tem que ter e tem que estudar, se você não, se você entrar tipo na nossa profissão, vamo dizer assim, que todo mundo diz – ai, você fica lá sentada com as crianças, dá uma atividade e eles fazem sozinhos – não é bem assim, eu acho que tem que ter a teoria, a gente teve que estudar pra saber lidar com tudo isso, a prática vai ajudar bastante, mas é a teoria que fez a nossa prática, que faz a nossa prática, é o estudo que faz com que a gente pratique bem ou não a nossa atividade, não só sendo na profissão nossa de professor, de coordenador tudo, eu acho que em qualquer outra profissão. Respondi (risos)?

Respondeu.

Sobre o PEA... como você tem enxergado o PEA nas escolas em que você passou?

Olha, aqui é a única escola da Prefeitura, é... que eu passei... então assim, eu não sei se eu sei comparar, porque aqui é a única, eu tenho só essa visão, eu só tenho essa essa prática, essa

teoria, né, então assim, a gente procura é... estar colocando mesmo as as em discussão tudo o que a gente tem de dificuldade na sala é... mas eu acho que a gente podia tá estudando coisas novas assim... aí como eu posso dizer pra não ficar...é...de de de tá saindo mesmo, de tá fazendo, de ter espaço pra gente sair e ter mais cursos, dentro do PEA é... de tá procurando outras outras atividades ou então de tá participando de outras com outras escolas, sei lá, pra ter uma troca maior, mais ampla, não sei se é uma visão minha que tenho, que só to aqui nessa EMEI,né, comecei aqui e não sai daqui, eu só tenho essa visão daqui, mas eu acho que mais isso, de ter mais espaço no PEA pra a gente poder ampliar um pouco mais, ampliar é... a visão, de ter outras outras oportunidades, com outras escolas, com em outros lugares, acho que assim.

No PEA cabe a teoria ou cabe a experiência?

Eu acho que os dois, porque... você tem que ter ali, até porque a gente tem que ter um momento de reflexão, de de anotação tudo, mas... e é o momento também de colocar a nossa prática em discussão, né, se tá ou não dando certo, de tá trocando mesmo as experiências com as outras professoras, eu acho que cabe os dois, bem os dois mesmo, teoria e prática.

No seu relato escrito você colocou que mais do que ensinar o professor deve orientar...

Olha, eu acho importante o professor orientar porque hoje é é ... dizendo bem criticamente a família deixou um pouco isso pra escola, né, de de tá, de a escola tá dando educação, a educação básica, vamos dizer assim e... e a escola é... sem querer ou ou pegou mesmo essa essa obrigação vamos dizer assim, não sei se eu to dizendo com palavras certas, mas eu acho que agora a escola tem que orientar, desde sempre a escola orienta, mas sempre ajudando a família, vamos dizer assim, que a família, os filhos já vinham com uma educação básica de casa, então na escola era meio que orientado, oh, tem que continuar assim, é... tem que ir lá lavar a mão, faz isso antes do almoço, não sei o quê, e... e eu acho que a escola agora ficou com como papel de família, de mãe mesmo, né, como como principalmente na Educação Infantil, né, é que a gente, que eles tão começando, então eu acho que... que que essa orientação básica que não vem de casa, eu acho que a escola, não te digo como obrigação, mas se a gente não der agora essa orientação na Educação Infantil e a família também não, é...vai acabar como como a escola que eu vi a reportagem ontem, do do, no Globo Repórter parece, que de de crianças que vão pra escola pra brincar, pra zoar, pra pra denegrir tudo então, eu acho que a gente tem que orientar mesmo, é esse tipo de educação básica que tinha que vir de casa e a escola, vamos dizer, tomou pra si, eu acho que esse tipo de orientação.

E o que essa visão sobre acarretou na sua imagem como professora?

Como uma prô-mãe (risos), porque... é... primeiro que eu tenho muito carinho pelos meus alunos desde sempre, desde que eu comecei, aliás desde quando eu era criança tenho muito carinho por dar aula, sempre gostei muito de dar aula, sempre gostei muito das minhas professoras, desde criança, respeitei muito a escola, uma coisa que também já veio da minha família, então assim, eu me acho uma professora-mãe mesmo, por tratar os alunos como meus filho, por respeitar eles, por fazer com que eles me respeitem também, porque não adianta nada eu tratar de qualquer jeito e querer que eles me respeitem, então, é... é uma prô-mãe, prô-vó, prô prô-pai, prô-tudo, então assim, às vezes eles até confundem mesmo – oh, vó; oh, pai; oh, mãe – e chama, e assim que eu me sinto mesmo, uma uma pessoa da família, tanto que eu tento lidar com eles e com a família como assim, como iguais, como família mesmo, como se fôssemos vizinhos, amigos de longa data e e pra mim é muito difícil no final do ano deixar uma turma, pra mim é sempre bem complicado (risos).

Há implicações da profissão na sua vida?

Ai, que difícil... ah não sei, eu acho que que ser professora pra mim... é... é uma situação emocionante, vamos dizer assim, porque que nem eu disse, eu sempre quis, eu nunca nunca pensei em ter outra profissão, sempre desde pequenininha nas brincadeiras eu era a professora, sempre desde pequenininha, quando eu descobri que pra ser professora tinha que fazer magistério, era ali que eu queria, é... às vezes tem na família, né, pessoas que que contrariam, que imagina vai ser professora, mais não sei o que, minha família sempre me apoiou muito, então isso pra mim é uma coisa bem gratificante, vamos dizer assim, que nem eu falei é... eu tento tratá-los como iguais, como da família mesmo e pra mim é super super gostoso, adoro dá aula, é uma profissão que... ingrata, porque a gente às vezes é percebe que que faz muito pra nada ou então a gente não recebe tão bem assim, mas é uma profissão muito gostosa, gratificante, ingrata e gratificante ao mesmo tempo, mas é é uma coisa que eu amo de verdade.

Obrigada, P5.

ENTREVISTA 4 – PROFESSORA P2

O que é ser professor pra você?

É na verdade ser professora foi uma profissão que eu não escolhi pra mim não, mas ser professora é dar o melhor de mim naquilo que eu faço.

Que profissão você queria?

É... Propaganda e Marketing.

Como você veio parar na profissão?

É, na verdade, meus pais me obrigaram a sair do meu colegial e ir pro magistério e em obrigaram a fazer faculdade de Pedagogia.

Houve mudanças na maneira de você exercer a profissão desde quando você começou até os dias de hoje?

Você não tenha dúvidas. É... desde quando eu fui pra Educação, é... é... a gente não pode contar apenas com o profissional, né, o professor tem muito do emocional e nós somos muito seres humanos, graças a Deus, eu tive uma educação muito embasada nisso, então eu pude trabalhar com a pessoa, com o cidadão e trazer isso pros meus alunos e isso é muito bom.

Então a formação pessoal conta para a profissão...

Sem dúvida alguma. É a base de tudo. É a tua disposição enquanto pessoa a trabalhar com o ser humano, é... a gente lida com seres humanos, então trabalhar moral, caráter, atitudes, até religiosidade, né, no dia-a-dia, é perfeitamente possível e ideal pra se ter um trabalho bom em sala de aula.

A sua profissão se estende, também, para a sua vida?

Olha, não tem como separar, né, o vínculo professor e pessoa é... anda juntinho mesmo, a gente transfere pra nossa casa, pra nossa educação, pra nossa família, a família toda acaba participando, da sua vida, das suas conquistas, da suas tristezas.

Você é professora há muito tempo, já passou por vários cargos e lugares, inclusive, estava na Rede Municipal antes mesmo da criação da JTI, JEI, JEIF. Você sentiu impactos dessa criação na sua forma de exercer a profissão?

A mudança de horário, de projetos?

Sim, a inclusão de horários de estudo...

É, na verdade, né, o grande bum foi com a Luiza Erundina mesmo, né, eu era comissionada, me efetivei com ela e tive, assim, professoras maravilhosas dentro do grupo escola, né, que vieram de delegacia de ensino e mostraram pra gente o que é realmente trabalhar na coletividade, é... aprendemos muito e, hoje em dia, acho superimportante o horário de estudo, mas eu acredito sim que a política mudou muito e fica a desejar há vinte anos atrás.

O que deveria ser integrado a essa política de formação?

Primeiro a credibilidade do professor, né, porque as pessoas chegam na escola sempre dizendo que os professores precisam de formação e o professor não precisa de formação, o professor ele tem a formação, né, as coisas tem que ser mais transparentes, mais tranquilas para serem melhores trabalhadas, a gente sabe muito bem do que a criança precisa, nós não somos ouvidos como deveríamos, então nós não trabalhamos como nós deveríamos.

Você falou uma vez que você começou a ir a cursos e fazer certas leituras e dizia a si mesmo – isso não procede- fale um pouco sobre isso.

É... porque na verdade, quando a gente está em locu, a gente está no trabalho com a criança, a gente sabe exatamente aonde falta e aonde tem demais, quando as pessoas vão dar o curso, a teoria é magnífica, é linda e não procede mesmo, porque na sala de aula eu tenho que lidar com crianças que não são laudadas e que deveriam ser, né, então elas precisam de assistência psicológica, fonoaudiológica, hã...psiquiátrica, hã... às vezes, neurológicas, né, e essas mães e esses pais e essas crianças, não têm o mínimo de apoio possível, então não têm nem um trabalho de inclusão social, não têm um trabalho de saúde e a gente é obrigado a dar conta de uma coisa que a gente não tem que dar conta e depois nos cobram uma falta de formação pra dar conta de tudo isso.

Qual lugar o estudo ocupa na formação? Que estudo é esse?

É, na verdade assim, eu sou super a favor de estudo da realidade, é... de realidade local mesmo e essas coisas elas têm que ser feitas com prazer, né, eu sou do tempo em que as pessoas trabalhavam de sábado e de graça e a gente trabalhava muito feliz, porque a gente tinha uma proposta, a proposta caminhava e a gente via resultado disso, só preencher papel, só preencher planilha, só, hã... só trazerem dados pra gente, números de crianças que estão repetindo, que ficaram retidas, que não são retidas, isso pra nossa vida e pra vida da criança não interfere em nada, é uma grande bobagem, então o bacana mesmo é você conhecer a realidade local e trabalhar em cima disso.

Há outros conhecimentos...

Nossa! A troca de experiência é magnífica, né, eu aprendi com todos que passaram na minha vida, até aqueles que nunca tinham dado aula e que chegaram e... eu estendi minha mão e falei assim: vem que eu te ajudo! – eu aprendi muito com essas pessoas, porque eles trazem a bagagem pessoal e essa bagagem pessoal dá o crescimento pra gente e ajuda na luta.

Obrigada, P2.

ENTREVISTA 5 – CP

Fale sobre seus percursos de formação e profissional.

Minha formação foi em escola pública... sempre. É... na época do meu primeiro, segundo e terceiro grau a escola pública era tida como uma boa escola, então... fiz magistério na época é... hum... me formei em 81e logo iniciei o trabalho dentro de escola pública também por influência de professoras que trabalhavam com a gente, que davam aula e falavam que deveríamos ser um um bom profissional, tinha que lutar pela escola pública, então a maioria

dos que estudaram comigo foram exercer o magistério na escola pública, encontro até hoje dentro da Prefeitura de São Paulo e... também em algumas no Estado, mas a maioria no na Prefeitura.

(Toca o telefone. Pausa para a CP atendê-lo)

Retomando você iria começar a falar sobre sua trajetória profissional.

Bom, então como eu falei, em 1981 iniciei no Estado como professora substituta na época, né, hã... depois, logo em seguida, houve um concurso público na Prefeitura do Município de São Paulo, onde eu passei, antigamente na Educação Infantil e Ensino Fundamental separado, hoje a carreira é única. Assumi os dois cargos, primeiro na Educação Infantil e larguei o Estado em seguida, fui chamada pra Ensino Fundamental I, onde eu tive que trabalhar em Guaianazes na Estrada de Jacupêssego, hã... foi importante esse tempo, logo em seguida fui chamada pra trabalhar na Secretaria de Educação no Projeto Adolescentes Monitores, porque eu tinha esses dois cargos justamente. Adolescentes de Ensino Fundamental iria pro... trabalhar junto com a Educação Infantil, então era financiado pela Holanda e... o projeto e... eu fiquei uns três anos na Secretaria de Educação, o Prefeito Jânio Quadros, iniciando o construtivismo, a gente tinha que ensinar os alunos a trabalhar com sucata, classificação na área de Matemática e como eu fui formada também em Matemática foi interessante essa atividade. Em seguida, eu voltei a trabalhar com Educação Infantil e Ensino Fundamental em 1992 com a leva de assistentes de direção na Educação Infantil, que antigamente só existia auxiliar de direção, só ficava 4 horas dentro da escola ajudando a diretora, né, eu fui uma das primeiras em 92 e... em ensino Fundamental continuei dando aula de primeira a quarta série. Nesse caminhar fui ser auxiliar de direção no Ensino Fundamental, porque hã... as atividades, né, de... de... assistente e auxiliar eram próximas, então facilitava as duas escolas, então, fiquei um tempo também como assistente e auxiliar de direção.

(Pede para interromper a entrevista e falar sem gravar)

Substitui algumas vezes a diretora, portanto achei que a parte administrativa eu já estava assim bem hã... por dentro, então resolvi me envolver mais um desafio, fazer o concurso de coordenadora pedagógica, porque na parte pedagógica ainda eu estava defasada, eu achava que tinha que ter sempre um obstáculo, um um objetivo maior, então passei e fui ser coordenadora pedagógica na Educação é... Fundamental, iniciei o trabalho em Sala de Leitura concomitantemente, que também era mais próxima do que auxiliar de direção, essa parte administrativa, então fui coordenadora e professora de sala de leitura por um bom tempo, fui convidada a ser supervisora na Freguesia do Ó/Brasilândia, fiquei 2 anos, em seguida, fui convidada pra ser gestora do CEU Paz, também fiquei só meio ano, voltando a ser

coordenadora de EMEI e Ensino Fundamental trabalhando com EJA até hoje, 2010, continuo dessa forma. Tenho outras propostas pro ano que vem, de trocar de professora de EJA voltar a ser professora de Educação Infantil, que foi a minha base e agora ser coordenadora pedagógica de Educação é... Ensino Fundamental Jovens e Adultos.

Foram experiências profissionais muito diversificadas. Fale sobre o lugar delas no exercício de sua profissão.

Essa experiência fez com que eu me tornasse uma gestora mesmo, porque eu tenho conhecimento em quase todas as áreas e pedagógicas, então eu atuei um pouco, eu sei de cada um, eu vesti a pele de cada um, estudei, então, sei o que cada um precisa, o que é necessário pra você melhorar, então na hora que você tá na gestão mesmo, é fundamental, porque, hã... dá pra interagir, dar e trocar opiniões, assim a coisa flui com mais... acho que possibilidades.

A sua formação inicial é Matemática e você fez licenciatura, é isso?

Isso. Eu fiz Ciências e Matemática, que eu gostava de exatas, etc, depois eu percebi que eu... eu gostava também da gestão, da administração, aí eu fiz Pedagogia e depois eu fiz uma pós-graduação em História da Educação e muitos cursos, formações, todos os que eu tive oportunidade, de sábado, de domingo ou à noite, o horário que eu tinha de oportunidade eu fazia os cursos, todos os aspectos administrativos, pedagógicos, assim... e tudo o que eu podia eu fiz oferecidos ou fora da Prefeitura, eu tenho bastante informação e projetos, participei de vários.

Suas motivações para iniciar na profissão...

Minha família é meio que... a parte integrante do magistério de São Paulo (risos). Eu tenho assim umas tias, primos, primas, então quase todos seguiram carreira. Então, hã... foi foi até mesmo familiar, né, hã... meu avô lia muito pra gente, eu achava interessante e continuei, minha família mesmo, foi uma tendência, até meu filho já tá pensando em ser professor de Biologia, está na UNESP terminando Licenciatura e depois continuará com bacharelado, etc.

Você sente algum impacto após a criação da JTI, JEI, JEIF e o espaço de formação em serviço? Fale um pouco sobre isso...

Olha, eu peguei até antes de JTI, quando só era hora-atividade, né, uma hora-atividade por semana só que a gente fazia, é assim... não era coletivo, era individual, é, então as pessoas aproveitam esse momento realmente pra pra estudar ou até hã... trocar experiências que a gente não tem, dentro da sala de aula você está com trinta e cinco alunos, você vê situações, observa, mas só pode pedir opiniões ou esclarecimentos de determinadas coisas fora desse horário, então é importante ter esse espaço de pesquisa, de conteúdos, troca de experiência em pra crescimento mesmo, eu acho que ninguém se forma no acadêmico, você tem que ir o

tempo inteiro e cada experiência é diferente, cada professor tem a sua experiência, fez uma faculdade diferenciada, gosta de determinadas coisas, então na hora que você senta junto e troca, aí um vai passando pro outro as experiências que tem e faz o outro gostar um pouquinho mais daquilo que mais gosta, eu acho que é importante essa parte, tem que ter.

Fale um pouco mais sobre essa relação que se estabelece entre pessoas e a construção de conhecimento.

São as trocas de experiências, a necessidade do ser humano de ler, pesquisar e discutir o que entendeu para estabelecer parâmetros.

Esse espaço de formação contribuiu para a qualificação do ensino municipal?

Olha, a minha maior experiência é na Educação Infantil, o pessoal da Educação Infantil é bem assim, gosta muito de saber, é... é... se você propõe um projeto, uma investigação, uma coisinha pra elas irem atrás, elas vão até... saber a fundo do que se trata, eu acho assim foi bom pra Educação Infantil.

(Toca o telefone. A entrevista é interrompida para que a CP possa atendê-lo).

Fale sobre o PEA como instrumento norteador das JEIFs.

Olha, o PEA quando ele surgiu eu acho que ampliou possibilidades porque cada escola tinha as dificuldades (corrige-se), a escola tinha uma certa dificuldade, não tinha uma linha de estudo de áreas do conhecimento geralmente ou até de construir alguma coisa juntos, então acho que quando surgiu foi excelente. A partir do momento que se atrela a alguma formação de do da Prefeitura, eu acho que isso já deu um norte, um caminho lá na Formação Continuada Rede em Rede, né, que é uma formação que temos tem dentro da coordenadoria, alguns anos excelentes, outros, dependendo do ano são mais engessados também com objetivos é... muito duros assim... não tem muita abertura pra discussão e depende de quem também trabalha como norteador ou quem tá fazendo as atividades, dependendo da experiência dos formadores melhora e se não tem muita experiência só usa o material que foi fornecido, então é complicado, eu achei. Então durante cinco anos, já tá na fase cinco, teve anos que assim foi de luta (risos) entre as pessoas que já tinham uma formação me... mais avançada e então eles não deixavam concluir o curso e outras vezes melhor, dependendo da pessoa que já tinha uma clareza, podia injetar um pouquinho mais de pesquisa, experiência, formação realmente e, então, foi mais tranquilo o curso. Eu achei que pra nós aqui também, ficou-se claro que conforme o tempo vai passando, nós também observamos que não dá pra trazer só aquela aquele material, tem que colocar as possibilidades do que vão surgindo de perguntas também pelo meio do caminho, né. Então, eu to com um aluno assim assim assado, o que que nós vamos estudar, o que nós vamos fazer pra melhorar, na matemática o que eu vou trabalhar

porque eu to com dificuldades, na Arte eu to com dificuldade de trabalhar... então, no meio da formação que vem já pronta, a gente vai observando as necessidades da escola e vai melhorando, né, assim dá certo. Se fosse só pelo Rede em Rede puro ia ficar complicado. A escola é mais dinâmica

E qual a posição da supervisão quanto a isso?

Depende da supervisão. A supervisão garante o mínimo que a administração pede, e às vezes aceita que você coloque o que a escola definiu como essencial, mas a maioria das vezes, a gente explicando quais assim... através das avaliações que são feitas durante o ano, do que nós precisamos melhorar.

O que você acha que falta ‘entrar’ no PEA?

Eu acho que falta é... verbas específicas, né, porque há... se você puder trazer formadores que já tem conhecimentos com teses, uma formadora, pra ter olhares diferenciados, é sempre possível, né, passível de melhora, eu gosto de trazer a relação diferenciada com as professoras - Nós estamos fazendo isso, o que que vocês acham? – mostram as pessoas participarem, eu acho interessante, né, e... há... todo o PEA há...

(Pede para interromper a gravação para que possa falar)

Eu acho que assim, o PEA já tem uma boa estrutura, os objetivos, as metas, cronogramas, mas se necessita de uma verba pra propriamente ser gasta com essas formações dos professores. Eu acho que assim, se eu quero que uma professora goste de teatro, eu tenho que proporcionar uma boa peça de teatro pra ela, se eu quero que ela aprenda a dançar e dance com as crianças, tenho que oportunizar, ela tem que é... vivenciar isso. Você consegue melhor trabalhar aquilo que você gosta na maioria das vezes e aquilo que você vivenciou, se você não tem a prática, não tem ideia o que mais ou menos o que vai fazer, até pra levar os alunos a experiências diferenciadas você tem que participar, você tem que ir até uma exposição, você tem que ir até uma galeria de arte, você tem que aprender a usar técnicas diferentes, tudo isso leva a ver... precisa-se de verbas. É importantíssimo que venha uma verba pra Educação que você possa indicar justamente pro pedagógico e não só o administrativo.

O que dá vida ao PEA?

Ah, são as pessoas mesmo que estão envolvidas, é... e a criança, né?! Porque nós estamos aqui envolvidas pra que... o melhor da humanidade, queremos uma criança feliz, que se desenvolva de uma maneira integral, né, e sabemos que é importante mediar os conteúdos de uma forma lúdica. Então, é importante a criança, não tem como e os professores dão a vida pesquisando pra melhoria disso mesmo, do seu trabalho.

Muito obrigada. Gostaria de fazer mais alguma consideração?

A consideração é que eu gostei de ter a Carol aqui esse ano, foi importante. Seria interessante que todas as coordenadoras tivessem um par lá, né, na outra escola. Nós na Educação Infantil não temos, nós somos assim meio que solitárias. A direção, de repente gosta do pedagógico, ela até, ela ajuda, ajuda bastante tal, mas tem diversas outras coisas pra estar fazendo, ela não consegue dividir esse tempo com a gente, né, então, né, ter uma outra pessoa, a Carol trouxe bastante informação, toda vez que eu falava de alguma coisa, ela ia lá no outro encontro ela trazia alguma coisa pra ajudar, acho importante isso, gostei bastante.

(Refere-se a quantidade de coordenadores ser proporcional ao número de salas na EMEF, enquanto há, apenas, um coordenador na EMEI)

Obrigada mais uma vez.

APÊNDICE D – Modelos dos termos de autorização para realização da pesquisa empírica

São Paulo, 29 de abril de 2010

Prezada Senhora,

Eu, Ana Carolina de Viveiros Beltran, portadora da cédula de identidade no. 28239777-2, na condição de aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação, em nível de Mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, estou realizando sob a orientação da Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza, uma pesquisa relativa aos processos formadores que acontecem no contexto de trabalho de professores(as) de educação infantil.

Com o intuito de desenvolver uma investigação de campo a esse respeito, solicito autorização de V.Sa. para acompanhar e registrar, ao longo do ano letivo de 2010, os encontros de formação no âmbito do Projeto Especial de Ação (PEA) concebido pela referida unidade de educação infantil.

Esclareço que serão preservadas as identidades das pessoas envolvidas no estudo e, também, da instituição educacional como um todo. Ademais, os dados colhidos, mediante registros escritos, serão trazidos ao conhecimento pleno dos(as) profissionais da EMEI e serão empregados com finalidade exclusivamente acadêmica.

Certa de poder contar com a valiosa colaboração de V.Sa. e de sua equipe, agradeço antecipadamente.

Cordialmente,

Ana Carolina de Viveiros Beltran

Mestranda

Ciente:

Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza

Orientadora

Assinatura de Aceite

Local e Data:

TERMO DE AUTORIZAÇÃO
EMPREGO DE RELATOS ESCRITOS E ORAIS

Eu, **Ana Carolina de Viveiros Beltran**, portadora da cédula de identidade número **28239777- 2**, na condição de aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, na Linha de Pesquisa **Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares**, realizo sob a orientação da Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza, uma pesquisa de Mestrado sob o título provisório **“Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo”**.

O interesse em compreender como a prática de formação em serviço configura-se no âmbito de uma instituição de educação infantil, motivou o delineamento da investigação de campo pautada no trabalho de acompanhamento dos momentos de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Dessa forma, pretende-se acompanhar os momentos de formação previstos pela unidade no período de Abril a Dezembro de 2010. Também, serão fundamentais os relatos escritos e orais das educadoras e os documentos produzidos no âmbito da equipe.

Por essa razão, dirijo-me à equipe de educadoras para solicitar, formalmente, a autorização de uso dos dados registrados a partir de relatos e documentos escritos e relatos orais.

Esclareço que serão preservadas as identidades das pessoas envolvidas no estudo e, também, da instituição educacional como um todo. Ademais, os dados colhidos, serão trazidos ao conhecimento pleno da instituição e das pessoas envolvidas no estudo e serão empregados com finalidade exclusivamente acadêmica.

Certa de poder contar com a valiosa colaboração da equipe de educadoras, desde já agradeço.

Cordialmente,

Ana Carolina de Viveiros Beltran

Mestranda/Pesquisadora

Ciente:

Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza

Orientadora

ANEXO A – Projetos Especiais de Ação produzidos pela escola pesquisada

PEA - 1999

Projeto Especial de Ação

1 - Unidade Escolar: -

1.999

2 - Ano Letivo:

"Formação do Educador" - Redimensionado do PEA nº 03.043.04 (em continuidade) com -

4 - Denominação do Projeto:

aprofundamento na visão do mundo sobre o olhar da arte.

5 - Justificativa: Necessidade de alcançar os objetivos, metas propostas no Projeto Pedagógico da Escola no sentido de: 1) aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem através de estudos de teorias e novas metodologias para melhorar a formação do educador e consequentemente a qualidade do ensino. 2) ter maior entendimento da Legislação vigente, no que diz respeito à Educação e seus profissionais, como por exemplo LDB e outras. 3) ampliar conhecimentos através da arte e seus principais artistas, garantindo uma formação mais global.

6 - Objetivos:

- Aperfeiçoar, enriquecer e ampliar conhecimentos para atualizar o Processo Ensino/Aprendizagem que visa um melhor resultado na compreensão do Mundo e da Sociedade em que estamos inseridos.
- Conhecer novas Propostas na "Linha Construtivista", adaptá-las a clientela e a realidade da Unidade Escolar, e ter como meta a coerência entre a Teoria e a Prática.
- Promover o crescimento de todos os envolvidos com a Educação, no sentido de conhecer a Legislação vigente (Leis, Portarias, Decretos, etc...) que regem o Quadro dos Profissionais da Educação, as novas leis da Educação.
- Utilizar diversos materiais como Recursos Pedagógicos para enriquecer e aprimorar a prática em sala de aula.
- Envolver a Comunidade em atividades de integração com a Escola, no sentido de obter maior participação e colaboração nas ações coletivas da escola.
- Proporcionar encontros com a Comunidade no sentido de desenvolver temas que os levem a melhorar a qualidade de vida e a formação da cidadania.
- Resgatar a cultura em geral, e conhecer através dos estudos as tendências artísticas e seus artistas.
- Aprender através da Arte a importância do registro dos acontecimentos no mundo.

Projeto Especial de Ação

Observar: Portaria n. 3826/97
DOM 9/7/97

1 - Unidade Escolar: _____ Código: _____ DREM-3

2 - Ano Letivo: _____ 3 - Carga Horária Total do Projeto: _____

4 - Denominação do Projeto: _____

5 - Justificativa: _____

6 - Objetivos:

- Incentivar através das diversas tendências artísticas, o gosto pela arte e a importância da cultura geral.
- Reconhecer diferentes técnicas artísticas e seus criadores.

7 - Resultados Esperados com a alteração favorável da situação inicial.

- Esperamos que ao final de cada etapa do Projeto, já tenhamos adquirido novos conhecimentos teóricos, novas propostas na Linha Construtivista, melhor compreensão de Mundo e da Realidade, mudanças de postura profissional, coerência entre a teoria estudada e a prática em sala de aula.
- Ter conhecimento mais aprofundado em relação as Legislações vigentes, que regem o Quadro dos Profissionais da Educação e as novas Leis da Educação, fazendo uso adequado das mesmas.
- Melhor qualidade de ensino para os alunos, com um trabalho diversificado através da utilização de diferentes materiais pedagógicos.
- Que haja maior integração da Comunidade com a Escola, no sentido de colaborar e participar das ações escolares com mais interesse e esclarecimentos.
- Adquirir conhecimentos artísticos valorizando os seus trabalhos e ampliando sua bagagem cultural através do desenvolvimento criativo e sua valorização tendo influência da arte e a história como um todo.

8 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS descrição e detalhamento das ações envolvidas em todas as etapas / fases e cronograma (prazos e horários) quanto ao preparo, execução e avaliação.

1ª ETAPA: *Organização - Formação dos grupos

- Divisão de tarefas
- Elaboração de horários/linha de tempo para a realização das atividades
- Pesquisas para a Elaboração da Bibliografia, Materiais educativos, filmes, textos, apostilas, revistas, etc...
- Selecionar conteúdos para estudos
- Elaboração do PEA propriamente dito.

*Prazo - Mês de Fevereiro: todas as 3ªs, 4ªs, e 5ªs feiras.

2ª ETAPA: *Pesquisas, elaboração e confecção de materiais para uso em sala de aula, de acordo com as teorias estudadas.

*Prazo - Mês de Fevereiro à Dezembro: todas 1ªs semanas de cada mês, às 3ªs, 4ªs e 5ªs feiras.

3ª ETAPA: *Pesquisas, leituras, reflexões da parte teórica, através dos livros, apostilas, recortes, revistas citados na Bibliografia elaborada.

*Prazo - Mês de Fevereiro à Dezembro: todas 2ªs semanas de cada mês, às 3ªs, 4ªs e 5ªs feiras.

4ª ETAPA: *Leitura, reflexão e discussão das Leis referentes ao Quadro dos Profissionais de Educação e a Educação atualmente.

*Prazo - Mês de Fevereiro à Dezembro: todas às 3ªs semanas de cada mês às 3ªs, 4ªs e 5ªs feiras.

5ª ETAPA: 1-) Pesquisar a vida e as tendências artísticas dos principais artistas do mundo (Picasso, Monet,

Van Gogh, Miró)

9 - Referências Bibliográficas que embasam os encaminhamentos teóricos-práticos.

- "O Construtivismo na sala de aula - César Coll, Elena Martins"
- "O olhar em construção" - Anamélia Bueno Buoro, Ed. Cortez
- Pesquisa de livros, apostilas e revistas sobre os grandes mestres da arte
- Apostilas, Revistas Educativas, Jornais(Sindicato, Mec, Ipream e outros) que possam auxiliar na formação Profissional.

10 - Avaliação estabelecimento de periodicidade, instrumentos e critérios de avaliação, tanto das ações desenvolvidas, como do término do trabalho.

- As avaliações serão feitas nas últimas semanas de cada mês desde Fevereiro até Dezembro, com registros no livro próprio das ações desenvolvidas durante cada mês.
- Os instrumentos utilizados serão: observações, análise e discussão dos grupos, com posterior registros mensais.
- A cada semestre faremos uma avaliação em grupo utilizando planilha enviada por DREM/DOT.
- No final do ano letivo faremos também uma avaliação em grupo, utilizando planilhas enviadas por DREM/DOT.

12 - RECURSOS MATERIAIS:

- Livros; Revistas; Fitas de Vídeo; Apostilas; Recortes; Publicações em D.O.M. e outras; Cartolinas; Off-set; Cola; Sucatas; etc...
- Réplica de obras de arte
- Materiais para confecção das atividades de arte

13 - PARECER FUNDAMENTADO DA EQUIPE TÉCNICA:

- Após analisarmos o PEA, levando em consideração os resultados positivos alcançados em anos anteriores como melhoria da Qualidade do Ensino, a mudança de postura de alguns professores, o compromisso com o trabalho desenvolvido em sala de aula e o crescimento intelectual e particular de cada elemento envolvido no Projeto, somos favoráveis a continuidade, por acreditarmos que os Educadores precisam da Reciclagem Permanente para não ficarem à margem da Evolução do planeta, que exige cada vez mais um Educador ciente de sua responsabilidade profissional enquanto formador de gerações futuras mais conscientes e críticas. Portanto apoiamos e fundamentamos o PEA que será desenvolvido nesta Unidade Escolar, pois o mesmo atende ao objetivo primordial do Projeto Pedagógico, que é atender cada vez melhor a Comunidade na qual estamos inseridos.

PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO

1 - Unidade Escolar:

2 - Ano Letivo: 2.000

4 - Denominação do Projeto: Formação do Educador (redimensionado com aprofundamentos voltados para "Brasil 500 anos", enfocando pintores brasileiros no universo cultural do País.

5 - Justificativa: 1) Dar continuidade a formação do educador para aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, de acordo com Planos de Ensino.

2) Necessidade de atingir os objetivos e metas propostas no Projeto Pedagógico da Escola.

3) Ampliar conhecimentos através de estudos sobre a legislação vigente no que diz respeito à educação e seus profissionais (L.D.B. e outras).

6 - OBJETIVOS: - Aperfeiçoar, enriquecer e ampliar conhecimentos para atualizar o Processo Ensino/Aprendizagem que visa um melhor resultado na compreensão do Mundo e da Sociedade em que estamos inseridos.

- Conhecer novas Propostas na "Linha Construtivista", adaptá-las a clientela e a realidade da Unidade Escolar, e ter como meta a coerência entre a Teoria e a Prática.

- Estudar e fazer uso das propostas do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

- Promover o crescimento de todos os envolvidos com a Educação, no sentido de conhecer a Legislação vigente (Leis, Portarias, Decretos, etc..) que regem o Quadro dos Profissionais da Educação, as novas leis da Educação.

- Utilizar diversos materiais como Recursos Pedagógicos para enriquecer e aprimorar a prática em sala de aula, de acordo com os Referenciais.

- Envolver a Comunidade em atividades de integração com a Escola, no sentido de obter maior participação e colaboração nas ações coletivas da escola, usando a cultura como ponte.

- Proporcionar encontros com a Comunidade no sentido de desenvolver temas que os levem a melhoria da qualidade de vida e a formação da cidadania.

- Resgatar a cultura em geral, e conhecer através de estudos a história do Brasil, seus fatos e diversidades regionais.

- Trabalhar a auto-estima e a aceitação das diferenças culturais.

- Aprender através da Arte a importância do registro dos acontecimentos no país, destacando pintores brasileiros e sua contribuição para a cultura.

7 - Resultados Esperados - com a alteração favorável da situação inicial

- Esperamos que ao final de cada etapa do Projeto, já tenhamos adquirido novos conhecimentos teóricos, novas propostas na Linha Construtivista, melhor compreensão de Mundo e da Realidade, mudanças de postura profissional, coerência entre a teoria estudada e a prática em sala de aula.
- Ter conhecimento mais aprofundado em relação as Legislações vigentes, que regem o Quadro dos Profissionais da Educação, fazendo uso adequado das mesmas.
- Melhor qualidade de ensino para os alunos, com um trabalho diversificado através da utilização de diferentes materiais pedagógicos.
- Que haja maior integração da Comunidade com a Escola, no sentido de colaborar e participar das ações escolares com mais interesse e esclarecimentos.
- Adquirir conhecimentos artísticos valorizando os trabalhos e ampliando a bagagem cultural através do desenvolvimento criativo e sua valorização tendo influência da arte e a história do nosso país.
- Que tenhamos percebido os fatos históricos do país, e suas influências nos dias de hoje para que possamos modificar nossa postura se necessário.
- Que ao final deste ano, nosso conhecimento tem relação a cultura e a história de nosso país, possam ter sido ampliados de forma a mudar nossos procedimentos anteriores.

8 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS descrição e detalhamento das ações desenvolvidas em todas as etapas/ fases e cronograma (prazos e horários) quanto ao preparo, execução e avaliação.

1ª ETAPA: *Organização - Formação dos grupos

- Divisão de tarefas
- Elaboração de horários/linha de tempo para a realização das atividades
- Pesquisas para a Elaboração da Bibliografia, Materiais educativos, filmes, textos, apostilas, revistas, etc...
- Selecionar conteúdos para estudos
- Elaboração do PEA, propriamente dito.

*Prazo - Mês de Fevereiro: toda às 3as, 4as e 5as feiras.

2ª ETAPA: *Pesquisas, elaboração e confecção de materiais para uso em sala de aula, de acordo com as teorias estudadas.

*Prazo - Mês de Fevereiro à Dezembro: todas las semanas de cada mês, às 3as, 4as, e 5as feiras.

3ª ETAPA: *Pesquisas, leituras, reflexões da parte teórica, através dos livros, apostilas, recortes, revistas citados na Bibliografia elaborada.

*Prazo - Mês de Fevereiro 'Dezembro: todas 2as semanas de cada mês, às 3as, 4as e 5as feiras.

4ª ETAPA: * Leitura, reflexão e discussão das Leis referentes ao Quadro dos Profissionais de Educação e a Educação atualmente.

* Prazo - Mês de Fevereiro à Dezembro: todas às 3as semanas de cada mês, às 3as, 4as, e 5as feiras.

5ª ETAPA: 1) Pesquisar a vida e obra s dos pintores brasileiros: VOLPI - TARSILA DO AMARAL, DI CAVALCANTI, PORTINARI, ampliando à visão histórica do Brasil nos 500 anos.

9 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS que embasam os encaminhamentos teóricos-práticos

- Jogos p/ estimulação das múltiplas Inteligências - Celso Antunes
- A Construção do Afeto - Celso Antunes
- Histórias do Brasil - Sérgio Buarque de Holanda
- Jogos Tradicionais Infantis - Tizuko Kischimoto
- Educação Musical p/ Pré-Escola - Nereide S. Rosa
- Lendas Brasileiras - Coletânea
- Filmes da T.V. Cultura - Internet
- Pesquisas em biblioteca
- "O Construtivismo na sala de aula" - César Coll, Elena Martins
- "O Olhar em construção" - Anamélia Bueno Buoro, Ed. Cortez
- Pesquisas de livros, (sala de leitura), apostilas e revistas sobre os grandes mestres da arte brasileira
- Apostilas, Revistas Educativas, Jornais (Sindicato, Mec, Ibreem e outros) que possam auxiliar na formação Profissional.

10 - AVALIAÇÃO estabelecimento de periodicidade, instrumentos e critérios de avaliação, tanto das ações desenvolvidas, como do término do trabalho

- As avaliações serão feitas nas últimas semanas de cada mês desde Fevereiro até Dezembro, com registros no livro próprio das ações desenvolvidas durante cada mês.
- Os instrumentos utilizados serão: observações, análise e discussão dos grupos, com posterior registros mensais.
- A cada semestre faremos uma avaliação em grupo utilizando planilha enviada por DREM/DOI.
- No final do ano letivo faremos também uma avaliação em grupo, utilizando planilhas enviadas por DREM/DOI

12 - RECURSOS MATERIAIS

- Livros, Revistas, Fitas de Vídeo, Apostilas, Recortes, Publicações em D.O.M. e outras, Cartolinas, Off-set, Cola, Sucatas, etc...
- Réplica de obras de arte
- Materiais para confecção das atividades de arte
- Jogos e brinquedos

13 - PARÊCER FUNDAMENTADO DA EQUIPE TÉCNICA

Após analisarmos o PEA, levando em consideração os resultados positivos alcançados em anos anteriores como melhoria da Qualidade do Ensino, a mudança de postura de alguns professores, o compromisso com o trabalho desenvolvido em sala de aula e o crescimento intelectual e particular de cada elemento envolvido no Projeto, somos favoráveis a continuidade, por acreditarmos que os Educadores precisam da Reciclagem Permanente para não ficarem à margem da Evolução Educacional, que exige cada vez mais um Educador ciente de sua responsabilidade profissional enquanto formador de gerações futuras mais conscientes e críticas.

Portanto apoiamos e fundamentamos o PEA que será desenvolvido nesta Unidade Escolar, pois o mesmo, atende o objetivo primordial do Projeto Pedagógico da Escola, que é atender cada vez melhor e com mais qualidade a Comunidade na qual estamos inseridos.

PEA – 2001

Projeto Especial de Ação

1) Unidade Escolar:

2) Ano Letivo: 2001

4) Denominação do Projeto:

Formação do Educador:

- a) Resgate e valorização do Folclore Brasileiro e sua pluralidade cultural através da ética e cidadania;
- b) A importância do Desenvolvimento Motor na Educação Infantil, como fator relevante na melhoria da qualidade de vida da criança.

5) Justificativa:

- Dar continuidade a formação do educador para aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem de acordo com Planos de Ensino;
- Valorizar a identidade cultural da comunidade levando ao desenvolvimento da ética e da cidadania;
- Discutir o movimento como elemento que desenvolve a criança como um todo;
- Necessidade de aprofundar os estudos do professor em todas as áreas do conhecimento através do brincar e da prática de atividades motoras diversificadas, garantindo registro da prática em vistas ao planejamento.

6) Objetivos:

- Resgatar os costumes regionais na sua plenitude;
- Aprender através do Folclore a identificar e valorizar suas raízes culturais estendendo à comunidade tal identificação, destacando personalidades brasileiras contemporâneas, assim como vídeos de programas considerados exemplares: Sítio do Pica-pau Amarelo, Vila Sésamo, Bumbalão, Rá-tim-bum (antigo), Curumim.
- Resgatar músicas regionais
- Estudar e fazer uso das propostas do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil;
- Utilizar diversos materiais como Recursos Pedagógicos para enriquecer e aprimorar a prática em sala de aula;
- Resgatar jogos e brincadeiras folclóricas que são ricas em atividades motoras;
- Trabalhar a auto-estima, a aceitação das diferenças individuais, as limitações de cada um e a ética;
- Melhorar a qualidade de vida e o desenvolvimento motor, bem como a coordenação motora ampla de nossos alunos.

7) Resultados Esperados com a alteração favorável da situação inicial

- Que tenhamos percebido através de um novo enfoque nossos costumes, pluralidade cultural e nossa própria identidade, valorizando-a e desenvolvendo maior ética e cidadania;
- Que no final de cada etapa do Projeto, já tenhamos adquirido novos conhecimentos teóricos, novas propostas na Linha Construtivista e coerência entre a teoria estudada e a prática;
- Melhor qualidade de ensino para os alunos, com um trabalho diversificado através da utilização da prática de atividades motoras prazerosas e criativas;
- Que no final deste ano as crianças tenham melhorado sua postura quanto ao andar, sentar, locomover-se de um modo geral (coordenação motora ampla), tendo como reflexo a melhora de seu desempenho em sala de aula na realização de tarefas e no convívio com os demais;
- Que haja maior integração da Comunidade com a Escola, no sentido de colaborar e participar das ações escolares com mais interesse e esclarecimentos;
- Que no final deste ano, nosso conhecimento em relação a cultura e a história de nosso país, possam ter sido ampliados de forma a mudar nossos procedimentos anteriores.

8) Procedimentos Metodológicos descrição e detalhamento das ações desenvolvidas em todas as etapas/fases e cronograma (prazos e horários) quanto ao preparo, execução e avaliação.

1ª Etapa (Fevereiro):

Formação dos grupos;

Divisão de tarefas;

Elaboração de horários/fim de tempo para a realização das atividades;

Pesquisas para a elaboração de bibliografia, materiais educativos, filmes, textos, apostilas, revistas, etc...

Selecionar conteúdos para estudos;

Elaboração do PEA propriamente dito

2ª Etapa (Fevereiro a Dezembro):

Pesquisas, leituras, reflexões da parte teórica, através dos livros, apostilas, resumos, revistas citados na Bibliografia elaborada;

Passeios que possam contribuir com os objetivos do Projeto;

Entrar em contato com pessoas especializadas para falar sobre o tema;

Pesquisar sobre atividades práticas relacionadas ao tema;

Trocar experiências entre os professores e repassar atividades pesquisadas durante o Projeto;

Discussão mensal para detectar problemas ou dificuldades encontradas e replanejar, se necessário.

3ª Etapa (Fevereiro a Dezembro):

Pesquisas, elaboração e confecção de materiais para uso em sala de aula, de acordo com as teorias estudadas.

4ª Etapa (Fevereiro a Dezembro):

Pesquisas sobre o Folclore Brasileiro ampliando o conhecimento em geral;

Pesquisar temas que possam ser abordados com os pais no sentido de colaborar com as ações pedagógicas e trazê-los para participarem de encontros para reflexão e análise dos temas que serão abordados.

5ª Etapa (Fevereiro a Dezembro):

Ampliar o acervo dos pintores brasileiros e demais personalidades contemporâneas pertinentes ao Projeto;

Ampliar o acervo de materiais para a prática da atividade física com as crianças.

9) Referências Bibliográficas que embasam os encaminhamentos teóricos-práticos.

- Lendas Brasileiras – coletâneas;
- Educação Musical – Pré-escola – Nereide S. Rosa;
- Jogos tradicionais infantis – Tizuko Kischimoto;
- Filmes da TV Cultura – Internet;
- Pesquisa (livros, jornais, revistas educativas, etc...);
- Entrevistas com elementos da comunidade e/ou artistas;
- Folclore: Lendas e Parlendas;
- Didática da Educação Física – Gaillard e Oliveira;
- Didática da Pré-escola – Aroiera, Soares e Mendes;
- Recreação 1000 acessórios – Moreno;
- Recreação e Lazer – Guerra;
- Fichário de Jogos;
- Manual de Educação Física Infantil – Rodrigues;
- Aprendendo Educação Física;
- Coleção Educação Física no cotidiano escolar;
- Brincadeiras e Atividades Recreativas para crianças de 6 meses a 6 anos – Vila e Muller;
- Recreação: 4 a 5 anos – Silva;
- Trabalhando com Recreação – Cavallari e Zacharias;
- Oficina de Brincadeiras – Guedes;
- 268 Jogos Infantis – Pimentel e Rabelo;
- Educação Física Infantil: Construindo o Movimento na Escola – Mattos e Neira;
- Brincando e Aprendendo com jogos sensoriais – Braz.

10) Avaliação estabelecimentos de periodicidade, instrumentos e critérios de avaliação tanto das ações desenvolvidas, como do término do trabalho.

- As avaliações serão feitas nas últimas semanas de cada mês desde fevereiro até dezembro, com registros no livro das ações desenvolvidas durante cada mês.
- Os instrumentos utilizados serão: observações, análise e discussão do grupo, com posterior registro mensal;
- No final do ano letivo será realizada uma avaliação em grupo, utilizando planilha enviada por DREM/DOI

12) Recursos Materiais

Vídeos, bolas de diversos tamanhos e pesos, arcos, cordas de diversos tamanhos, bolas de meia, pneus, bastão, colchonetes, barbante, livros, revistas, sucatas, réplicas, miniaturas e materiais para a confecção das atividades, jogos e brinquedos confeccionados ou não pelos alunos.

13) Parecer fundamentado da Equipe Técnica

Após analisarmos o PEA, levando em consideração os resultados positivos alcançados em anos anteriores como melhoria da Qualidade do Ensino, a mudança de postura de alguns professores, o compromisso com o trabalho desenvolvido em sala de aula e o crescimento intelectual e particular de cada elemento envolvido no Projeto, somos favoráveis a continuidade, por acreditarmos que os Educadores precisam de atualização permanente para não ficarem à margem da Evolução Educacional, que exige cada vez mais um Educador ciente de sua responsabilidade profissional enquanto formador de gerações futuras mais conscientes e críticas.

Portanto apoiamos e fundamentamos o PEA que será desenvolvido nesta Unidade Escolar, pois o mesmo, atende o objetivo primordial do Projeto Pedagógico da Escola, que é atender cada vez melhor e com mais qualidade a Comunidade na qual estamos inseridos.

Projeto Especial de Ação

1) Unidade Escolar:

2) Ano Letivo: 2002

4) Denominação do Projeto:

Formação do Educador:
a) Resgate, valorização e aplicação dos valores éticos e morais como fator primordial para a formação do cidadão, vivenciando-os a fim de promover a convivência harmoniosa e produtiva através dos contos de fada, lendas folclóricas e fábulas.

5) Justificativa:

- ☒ Dar continuidade a formação de educador para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem de acordo com os Planos de Ensino;
- ☒ Desenvolver a ética e a cidadania através da valorização da identidade social, cultural e afetiva dos indivíduos envolvidos no processo educacional;
- ☒ Necessidade de aprofundar os estudos do professor em todas as áreas do conhecimento e através do brincar e da prática de atividades motoras diversificadas, observar e re-avaliar os valores éticos e morais dos mesmos;
- ☒ Necessidade de inverter o processo de desrespeito, agressividade e desvalorização das atitudes cotidianas de relacionamento social e afetivo.

6) Objetivos:

- ✓ Resgatar e desenvolver valores e atitudes éticas, identificando e valorizando as raízes culturais, através de contos de fadas, fábulas e lendas e da literatura infantil brasileira;
- ✓ Trabalhar a auto-estima, a aceitação das diferenças individuais, as normas de tratamento e a valorização dos pequenos atos.

7) Resultados Esperados com a alteração favorável da situação inicial.

- ✓ Que no final de cada etapa do Projeto, tenhamos adquirido novos conhecimentos teóricos na Linha Construtivista tendo coerência entre a teoria e a prática;
- ✓ Que no final deste ano as crianças tenham melhorado sua postura quanto ao andar, sentar, locomover-se de um modo geral (coordenação motora ampla), tendo como reflexo a melhoria de seu desempenho em sala de aula na realização de tarefas;
- ✓ Que tenham um melhor convívio com os demais (família, colegas, professores e funcionários) e que as relações de fala e gesto sejam norteadas pela polidez;
- ✓ Que haja maior integração da Comunidade com a Escola, no sentido de colaborar e participar das ações escolares com mais interesse e esclarecimentos, através do Plano de Trabalho desenvolvido pela Profª Ana Lucia França Soares, envolvendo todos os segmentos da U.E.
- ✓ Fomentar conhecimento dos fatos a fim de desenvolver uma consciência crítica perante o seu cotidiano (todos os segmentos da U.E.).

Procedimentos Metodológicos descrição e detalhamento das ações desenvolvidas em todas as etapas/fases e cronograma (prazos e práticos) quanto ao preparo, execução e avaliação.

✓ 1ª Etapa (Fevereiro):

- Formação dos grupos;
- Divisão de tarefas;
- Elaboração de horários/linha de tempo para a realização das atividades;
- Pesquisas para a elaboração da bibliografia, materiais educativos, filmes, textos, apostilas, revistas, etc...
- Selecionar conteúdos para os estudos;
- Elaboração do PEA, propriamente dito.

✓ 2ª Etapa (Fevereiro a Dezembro):

- Pesquisas, leituras, reflexões da parte teórica, através dos livros, apostilas, recortes, revistas citados na Bibliografia elaborada;
- Passeios que possam contribuir com os objetivos do Projeto;
- Entrar em contato com pessoas especializadas para falar sobre o tema;
- Pesquisar sobre atividades práticas relacionadas com o tema;
- Trocar experiências entre os professores e repassar atividades pesquisadas durante o Projeto;
- Discussão mensal para detectar problemas ou dificuldades encontradas e re-planejar, se necessário.

✓ 3ª Etapa (Fevereiro a Dezembro):

- Pesquisas, elaboração e confecção de materiais para uso em sala de aula, de acordo com as teorias estudadas.

✓ 4ª Etapa (Fevereiro a Dezembro):

- Pesquisar temas que possam ser abordados com os pais no sentido de colaborar com as ações pedagógicas e trazê-los para participarem de encontros para a reflexão e análise dos temas que serão abordados.

✓ 5ª Etapa (Fevereiro a Dezembro):

- Ampliar o acervo de materiais que serão utilizados no PEA.

9) Referências Bibliográficas que embasam os encaminhamentos teóricos-práticos.

- ✓ A ética na Educação Infantil – o ambiente sócio-moral na escola. – Kheta De Vries e Betty Zan;
- ✓ Lendas brasileiras – coletâneas;
- ✓ Educação Musical – Pré-escola – Nereide S. Rosa;
- ✓ Jogos tradicionais infantis – Tizuko Kischimato;
- ✓ Filmes da TV Cultura – Internet;
- ✓ Pesquisa (livros, jornais, revistas educativas, etc...);
- ✓ Entrevistas com pessoas da comunidade e/ou artistas;
- ✓ Folclore: Lendas e Parêntes;
- ✓ Brincadeiras e Atividades Recreativas para crianças de 6 meses a 6 anos – Vila e Muller;
- ✓ Recreação: 4 a 5 anos – Silva;
- ✓ Brincando e Aprendendo com jogos sensoriais – Braz;
- ✓ Meu Coração perguntou – O significado das Virtudes – Selma Said
- ✓ Fábulas de Esopo;
- ✓ Fábulas de La Fontaine;
- ✓ Literatura Infantil: Monteiro Lobato

10) Avaliação, estabelecimentos de periodicidade, instrumentos e critérios de avaliação tanto das ações desenvolvidas, como de término do trabalho.

- ✓ As avaliações serão feitas nas últimas semanas de cada mês desde fevereiro até dezembro, com registros no livro das ações desenvolvidas durante cada mês;

Obs: Mensalmente, às 5as. Feiras, serão realizados encontro de pais para integração com a comunidade.

- ✓ Os instrumentos utilizados serão: observações, análise e discussão do grupo, com posterior registro mensal;

- ✓ No final do ano letivo será realizada uma avaliação em grupo, utilizando planilha enviada por NAE/DOT.

12) Recursos Materiais

Vídeos, jogos e brinquedos confeccionados ou não pelos próprios alunos, fantoches, livros de histórias e lendas, jornais, revistas, sucatas, réplicas, miniaturas, fotos.

13) Parecer fundamentado da Equipe Técnica

Após analisarmos o PEA, levando em consideração os resultados positivos alcançados em anos anteriores como melhoria da Qualidade do Ensino, a mudança de postura de alguns professores, o compromisso com o trabalho desenvolvido em sala de aula e o crescimento intelectual e particular de cada elemento envolvido no Projeto, somos favoráveis a continuidade, por acreditarmos que os Educadores precisam de atualização permanente para não ficarem à margem da Evolução Educacional, que exige cada vez mais um Educador ciente de sua responsabilidade profissional enquanto formador de gerações futuras mais conscientes e críticas.

Portanto apoiamos e fundamentamos o PEA que será desenvolvido nesta Unidade Escolar, pois o mesmo, atende o objetivo primordial do Projeto Pedagógico da Escola, que é atender cada vez melhor e com mais qualidade a Comunidade na qual estamos inseridos

PEA - 2003

Projeto Especial de Ação

1) Unidade Escolar:	
2) Ano Letivo: 2003	
4) Denominação do Projeto: Formação do Educador: - Resgate, valorização e vivências - valores éticos e morais como fator primordial para a formação do cidadão "Áreas do Conhecimento"	
5) Justificativa: Através dos diversos "olhares" (avaliações, questionários, etc) e discussões optou-se pela continuidade do PEA, formação do educador para o aperfeiçoamento do processo ensino - aprendizagem de, acordo com o Projeto Político Pedagógico da U.E. Onde ficou forte o interesse pelos temas: ética e cidadania., Se faz necessário valorização da identidade social, cultural e afetiva dos indivíduos envolvidos no processo educacional. Também como, aprofundar os estudos em todas as áreas do conhecimento. Oportunizando a praxes e proporcionando a formação de um profissional reflexivo.	
6) Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resgatar valores e atitudes éticas, identificando e valorizando as raízes culturais, através das áreas do conhecimento. ✓ Trabalhar a auto estima, a aceitação das diferenças individuais, as normas de tratamento e a valorização dos pequenos atos. ✓ Oportunizar a formação e aprofundamento teórico, integrando-o a prática do professor nas diversas áreas do conhecimento. ✓ Resgatar a identidade do profissional. ✓ Proporcionar um trabalho coletivo possibilitando a autonomia e cooperação entre os professores da Unidade

7) Resultados Esperados com a alteração favorável da situação inicial.

- ✓ Que no final de cada etapa do Projeto, tenhamos adquirido novos conhecimentos teóricos, tendo coerência entre a teoria e a prática;
 - ✓ Que tenham um melhor convívio com os demais (família, colegas, professores e funcionários) e que as relações de fala e gesto sejam norteadas pela polidez;
 - ✓ Que haja maior integração da Comunidade com a Escola, no sentido de colaborar e participar das ações escolares com mais interesse e esclarecimentos, através do Projeto Político Pedagógico.
 - ✓ Tornar conhecimento dos fatos a fim de desenvolver uma consciência crítica perante o seu cotidiano (todos os segmentos da U.E.).
- Que através da socialização das trocas de experiências educacionais os professores possam redimensionar suas práticas, registrando todas as suas conquistas de sua atuação contribuindo para a revisão de determinados pontos teóricos e práticos.

8) Procedimentos Metodológicos descrição e detalhamento das ações desenvolvidas em todas as etapas (fases e cronograma (prazos e horários) quanto ao preparo, execução e avaliação.

Realizaremos: Grupos 2 E 3 :encontros que totalizarão 8 horas semanais - 3 horas nas 3^{as} e 4^{as} feiras e 2 horas nas 5^{as} feiras

✓ 1^a Etapa (Fevereiro):

- Formação dos grupos;
- Divisão de tarefas;
- Elaboração de horários/linha de tempo para a realização das atividades;
- Pesquisas para a elaboração da bibliografia, materiais educativos, filmes, textos, apostilas, revistas, etc...
- Selecionar conteúdos para os estudos;
- Elaboração do PEA, propriamente dito.

✓ 2^a Etapa (Fevereiro a Dezembro):

- Pesquisas, leituras, reflexões da parte teórica, através dos livros, apostilas, recortes, revistas citados na Bibliografia elaborada;
- Passeios que possam contribuir com os objetivos do Projeto;
- Entrar em contato com pessoas especializadas para falar sobre o tema;
- Pesquisar sobre atividades práticas relacionadas com o tema;
- Trocar experiências entre os professores e repassar atividades pesquisadas durante o Projeto;
- Discussão mensal para detectar problemas ou dificuldades encontradas e replanejar, se necessário.

✓ 3^a Etapa (Fevereiro a Dezembro):

- Pesquisas, elaboração e confecção de materiais para uso em sala de aula, de acordo com as teorias estudadas.

✓ 4^a Etapa (Fevereiro a Dezembro):

- Pesquisar temas que possam ser abordados com os pais no sentido de colaborar com as ações pedagógicas e trá-los para participarem de encontros para a reflexão e análise dos temas que serão abordados.

✓ 5^a Etapa (Fevereiro a Dezembro):

- Ampliar o acervo de materiais que serão utilizados no PEA.

9) Referências Bibliográficas que embasam os encaminhamentos teórico-práticos.

- ✓ A ética na Educação Infantil – o ambiente sócio-moral na escola. ~ Reta De Vries e Betty Zan; Cap 1 e 4)
- ✓ Educação Musical – Pré-escola ~ Nereide S. Rosa;
- ✓ Jogos tradicionais infantis ~ Tizuko Kischimoto;
- ✓ Filmes da TV Cultura – Internet;
- ✓ Pesquisa (livros, jornais, revistas educativas, etc...);
- ✓ Entrevistas com pessoas da comunidade e/ou artistas
- ✓ Brincadeiras e Atividades Recreativas para crianças de 6 meses a 6 anos ~ Vila e Muller;
- ✓ Recreação: 4 a 5 anos ~ Silva;
- ✓ Brincando e Aprendendo com jogos sensoriais ~ Braz;
- ✓ Matemática na escola. Aqui e agora – Délia Lener de Zunino
- ✓ Fábulas de Esopo;
- ✓ Fábulas de La Fontaine;
- ✓ Conhecimento Físico na Educação Pré - escolar – Rheta De viéis e Constance Kamii.
- ✓ A criança e o número – Constance Kamii
- ✓ Escrever e Ler – Lúis Maruny Curto
- ✓ E outros livros, textos e apostilas que ao longo do projeto se faz necessário para o bom desenvolvimento do projeto.

10) Avaliação, estabelecimentos de periodicidade, instrumentos e critérios de avaliação tanto das ações desenvolvidas, como de término do trabalho.

- ✓ As avaliações serão feitas nas últimas semanas de cada mês desde fevereiro até dezembro, com registros no livro das ações desenvolvidas durante cada mês;
- ✓ Os instrumentos utilizados serão: observações, análise e discussão do grupo, com posterior registro mensal;
- ✓ No final do ano letivo será realizada uma avaliação em grupo, utilizando planilha enviada por NAE/DOI.

12. Recursos Materiais:

Vídeos , jogos , brinquedos , atividades das crianças para análises , apostilas , xerox dos textos, pastas catálogos, livros de histórias e lendas, jornais, revistas, sucatas ,máquina fotográfica, filme , réplica de obras de arte, etc.

13) Parecer fundamentado da Equipe Técnica

Após analisarmos o PEA, levando em consideração os resultados positivos alcançados em anos anteriores como melhoria da Qualidade do Ensino, a mudança de postura de alguns professores, o compromisso com o trabalho desenvolvido em sala de aula e o crescimento intelectual e particular de cada elemento envolvido no Projeto, somos favoráveis a continuidade, por acreditarmos que os Educadores precisam de atualização permanente para não ficarem à margem da Evolução Educacional, que exige cada vez mais um Educador ciente de sua responsabilidade profissional enquanto formador de gerações futuras mais conscientes e críticas.

Portanto apoiamos e fundamentamos o PEA que será desenvolvido nesta Unidade Escolar, pois o mesmo, atende o objetivo primordial do Projeto Pedagógico da Escola, que é atender cada vez melhor e com mais qualidade a Comunidade na qual estamos inseridos.

PEA - 2004

Conselho de Escola: 19/03/04
Projeto Especial de Ação

<p>1) Unidade Escolar:</p> <p>2) Ano Letivo: 2004</p> <p>4) Denominação do Projeto: Formação do Educador: - Resgate, valorização e vivências : "valores éticos e morais como fator primordial para a formação do cidadão - Educação Cidadã"</p>	<p>5) Justificativa: Através dos diversos "olhares" (avaliações , questionários ,etc) e discussões optou-se pela continuidade do PEA formação do educador para o aperfeiçoamento do processo ensino - aprendizagem de , acordo com o Projeto Político Pedagógico da U.E., onde ficou forte o interesse pelo tema : 450 Anos - Reconstituindo Sonhos " Cidade Educadora"</p> <p>Se faz necessário valorização da identidade social, cultural e afetiva dos indivíduos envolvidos no processo educacional, também como ,aprofundar os estudos em todas as áreas do conhecimento, oportunizando a prática e proporcionando a formação de um profissional reflexivo interagindo com a comunidade.</p> <p>Entendem-se também que devemos ter diversos olhares para a literatura, pois é riquíssima na transmissão de cultura e resgate de valores e conhecimentos</p>
<p>6) Objetivos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resgatar valores e atitudes éticas, identificando e valorizando as raízes culturais, através das áreas do conhecimento. ✓ Trabalhar a auto estima, a acatização das diferenças individuais, as normas de tratamento e a valorização dos pequenos atos. ✓ Oportunizar a formação e aprofundamento teórico, integrando-o a prática do educador nas diversas áreas do conhecimento. ✓ Resgatar a identidade do profissional bem como a identidade da comunidade educativa. ✓ Proporcionar um trabalho coletivo possibilitando a autonomia e cooperação entre os professores da Unidade. ✓ Integração da comunidade com a U.E. através de encontros, reunião de pais, oficinas, etc..

<p>✓ 4ª Etapa (Fevereiro a Dezembro):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pesquisar temas que possam ser abordados com os pais no sentido de colaborar com as ações pedagógicas e trazê-los para participarem de encontros para a reflexão e análise dos temas que serão abordados. <p>✓ 5ª Etapa (Fevereiro a Dezembro):</p> <ul style="list-style-type: none"> Ampliar o acervo de materiais que serão utilizados no PEA. 	<p>9) Referências Bibliográficas que embasam os encaminhamentos teórico-práticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A ética na Educação Infantil – o ambiente sócio-moral na escola. – Reta De Vries e Betty Zan; Cap 1 e 4) ✓ Educação Musical – Pré-escola – Nerside S. Rosa; ✓ Jogos tradicionais infantis – Tizuko Kischimoto; ✓ Filmes da TV Cultura – Internet; ✓ Vídeo: Os funcionários Educadores e outros pertinentes à Educação Infantil. ✓ Pesquisa (livros, jornais, revistas educativas, etc...); ✓ Entrevistas com pessoas da comunidade e/ou artistas ✓ Reunião de Pais – Sofimento ou Prazer? – Beate G. Althun, Corinna H. Essle, Isa S. Stoeber ✓ Pais Brilhantes, Professores fascinantes. – Augusto Cury ✓ Pedagogia dos projetos – Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências – Nilbo Ribeiro Nogueira ✓ Brincadeiras e Atividades Recreativas para crianças de 6 meses a 6 anos – Vila e Muller; ✓ Recreação: 4 a 5 anos – Silva; ✓ Brincando e Aprendendo com jogos sensoriais – Braz; ✓ Matemática na escola. Aqui e agora – Dêlia Lener de Zúñino ✓ Fábulas de Esopo; ✓ Fábulas de La Fontaine; ✓ Conhecimento Físico na Educação Pré - escolar – Rheta De vias e Constance Kamii. ✓ A criança e o número – Constance Kamii ✓ Escrever e Ler – Lúis Matuny Curto ✓ E outros livros, textos e apostilas que ao longo do projeto se faz necessário para o bom desenvolvimento do projeto. 	<p>10) Avaliação, estabelecimentos de periodicidade, instrumentos e critérios de avaliação tanto das ações desenvolvidas, como de término do trabalho.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ As avaliações serão feitas nas últimas semanas de cada mês desde fevereiro até dezembro, com registros no livro das ações desenvolvidas durante cada mês; ✓ Os instrumentos utilizados serão: observações, análise e discussão do grupo, com posterior registro mensal; ✓ No final do ano letivo será realizada uma avaliação em grupo, utilizando planilha enviada pela Coed/DOE.
--	---	---

12 – Recursos materiais:

☞ Vídeos, jogos, brinquedos, atividades das crianças para análise, apostilas, xerox dos textos, pastas catálogos, livros de histórias e lendas, jornais, revistas, sucatas, máquina fotográfica, filme, réplica de obras de arte, etc.

13) Parecer fundamentado da Equipe Técnica

Após analisarmos o PEA, levando em consideração os resultados positivos alcançados em anos anteriores como melhoria da Qualidade do Ensino, entendemos que a Formação do Educador é de suma importância para a escola, pois enriquecemos nossos conhecimentos e refletimos sobre nossa prática. Por acreditarmos que os Educadores precisam de atualização permanente para não ficarem à margem da Evolução Educacional, que exige cada vez mais um Educador ciente de sua responsabilidade profissional enquanto formador de gerações futuras mais conscientes e críticas, damos nosso parecer favorável pela continuidade do PEA " Formação do Educador".

Portanto apoiamos e fundamentamos o PEA que será desenvolvido nesta Unidade Escolar, pois o mesmo, atende o objetivo primordial do Projeto Pedagógico da Escola, que é atender cada vez melhor e com mais qualidade a Comunidade na qual estamos inseridos.

11/03/2004 17:14

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO CASA VERDE / CACHOEIRINHA

PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO

PARECER DO GAAE

Conforme Portaria nº 1654 de 05/03/2004

Ano 2004

Nome do Projeto: ***“Resgate, valorização e vivências: Valores éticos e morais como fator primordial para a formação do cidadão – Educação Cidadã”***

Após análise conjunta do PEA pelos diferentes segmentos (Equipe Pedagógica / Supervisão / Equipe Técnica da Unidade), e de acordo com os critérios analisados (conforme artigo 7º da portaria) somos favoráveis a aprovação e encaminhamento do PEA, com as seguintes reflexões:

- O PEA é um importante instrumento de trabalho, articulado com o Projeto Político Pedagógico – PPP da Unidade, que deve partir da reflexão da **realidade local** (avaliação da Unidade, problematização da realidade), buscando **transformação das práticas pedagógicas**. Esta concepção deve permear todos os momentos do PEA, seu planejamento, execução e avaliação.
- Sendo este um PEA de **Formação Permanente da Comunidade Educativa**, na busca da formação do cidadão, realçamos a importância de que todos os segmentos se envolvam: Professores, Equipe Técnica, Agentes Escolares, Família e Comunidade. A preocupação que a escola aponta em integrar a comunidade deve vir tanto em encontros, reuniões de pais, oficinas, bem como nas reuniões pedagógicas, discussões sobre PPP da unidade, fortalecimento do Conselho de Escola, conforme apontam os resultados esperados deste PEA.
- Este PEA estará pautado nos seguintes eixos (artigo 2º da portaria):

- ✦ **-Revisão de Currículo, como construção:** Para tanto sugerimos que a Unidade procure voltar seu olhar ao trabalho via “Projetos”, como forma não fragmentada / interdisciplinar do Currículo (O que é mesmo currículo? São áreas de conhecimento ou são todas as experiências vivenciadas e internalizadas pelo indivíduo) buscando assim a construção sócio-cultural e histórica. Destacamos como referência o livro *Pedagogia dos Projetos – Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências* (Nilbo Ribeiro Nogueira), que faz parte da Bibliografia deste PEA e lembramos que a Coordenadoria ~~realizando~~ um curso com este enfoque.

- + **-Diversidade cultural, etno-racial, de gênero e de sexualidade:** Como este PEA se justifica pela necessidade da valorização da identidade social, cultural e afetiva dos envolvidos (comunidade educativa) no processo educacional, que se busque atender os objetivos propostos não apenas "aceitando as diferenças", mas dando visibilidade à elas, através das representações culturais, raciais, de gênero e sexualidade. Tais como indígenas, Afro-Brasileiras, das diferentes regiões do Brasil etc. Suas formas de falar, músicas, danças, artesanatos, brincadeiras, produções artísticas. Visto que o PEA enfoca a literatura como riquíssima transmissora de cultura, que ao utilizar literatura infantil, haja o cuidado em apresentar diversidade de gênero e raça, tradições, valores, conhecimentos e não apenas o modelo do branco europeu como nos contos de fadas. Que as diferenças possam ser vistas, reconhecidas, sentidas e valorizadas nas diferentes culturas.
 - + **-Cultura da Infância:** Que também seja objetivo deste PEA, a criança como protagonista na construção de seu conhecimento. Que ela seja produtora e não apenas reprodutora do que lhe é proposto pela visão adulto-cêntrica, sendo respeitada no seu direito de ser criança, de brincar, descobrir, interagir e produtora de cultura. Que não se separe o corpo (movimento) da cabeça (intelectual) da criança, que ela possa manifestar-se e expressar-se através de seu corpo e dos movimentos, visto constar da bibliografia textos que se referem a jogos, brincadeiras e recreação. Sugerimos como referência Bibliográfica o Caderno Temático 2 SME – Educação Infantil – "Construindo uma Pedagogia da Infância" – Texto: "Por uma Pedagogia da Educação Infantil: Desafios e Perspectivas para as Professoras" – Ana Beatriz Cerisara.
 - + **-Leitura de mundo / alfabetização / letramento:** A concepção de letramento, como ampliar o conhecimento de mundo, como prática social e não apenas na visão do ler, escrever e contar e sim utilizar os conhecimentos adquiridos como possibilidade de inserção e de luta na conquista da cidadania plena.
 - + **-Reestruturação dos tempos e espaços das Unidades:** Principalmente neste momento que a escola vivencia de ampliação de salas, que a organização e ou reorganização dos tempos e espaços, possa ressignificar o espaço da escola, e seus diferentes ambientes internos e externos fugindo da visão escolarizada do Ensino Fundamental, para a Educação infantil, este PEA que tem em seu enfoque "Cidade Educadora" em muito poderá articular esta visão ao se relacionar com seu entorno, rua, comércio (lojas / farmácia / correio...), postos de saúde, praça, bairro, que sejam estas algumas das sugestões de "passeios" que aparecem na 2ª etapa do Projeto.
 - + **-Paz e Justiça Social:** Que ao se preocupar com o melhor convívio, com a polidez (resultados esperados), normas de tratamento (objetivos) busque-se a **humanização das relações**, mas com o cuidado de não restringir a moldes ou modelos prontos, pré estabelecidos pela sociedade dominante. Sugestão de leitura também do Caderno "Construindo a Pedagogia da Infância"- Texto: "Educação Escolar e higienização da Infância" de Heloísa Helena Pimenta Rocha.
-

4 - **Avaliação Processual:** e não apenas final e com a participação e envolvimento de **toda Comunidade Escolar** será fundamental, para reflexão e possível aprimoramento do PEA e Projeto Político Pedagógico desta Unidade.

Solicitamos que estas reflexões sejam socializadas a todos os participantes do Projeto desejamos sucesso no seu desenvolvimento e nos colocamos como parceiros no acompanhamento do mesmo.

São Paulo, 20 de abril de 2004

PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO

Conselho de Escola: -29/02/2008

1) UNIDADE ESCOLAR:

Portaria – 1566 de 18/03/2008

2) ANO LETIVO: 2008

3) CARGA HORÁRIA TOTAL DO PROJETO:

PERÍODO DE EXECUÇÃO: GRUPO II e - 18/02/08 à 04/12/08 => 152 h/a- 4^{as} e 5^{as} - 13:45 às 15:15

GRUPO III - 18/02/08 à 04/12/08 => 152 h/a- 4^{as} e 5^{as} - 15:15 às 16:45

4) DENOMINAÇÃO DO PROJETO: " A importância dos Jogos e Brincadeiras na Educação."

5) JUSTIFICATIVA:

Através de avaliações, observações e discussões, resolvemos iniciar o PEA " A importância dos Jogos e Brincadeiras na Educação ", pois constatamos que a escola tem espaços educativos que precisam ser otimizados, organizados e equipados e que serão fundamentais para inclusão escolar. Acreditamos ser de suma importância a ludicidade para a construção e formação integral do nosso educando. O programa rede em rede estará contribuindo na formação do docente a fim de subsidiar o trabalho pedagógico focado na linguagem jogos e brincadeiras, pois sabemos que essa linguagem faz parte da vida dos educandos e dos educadores. Este projeto nos permitirá colocar na prática toda a teoria lida e analisada.

6) Objetivos :

- Desestabilizar as práticas através do aprofundamento teórico e da retomada dos saberes tomando o aprendizado mais rico e verdadeiro , através da ludicidade , onde o Educando se identifique , construindo uma aprendizagem com sentido, prazer e intencionalidade.
- Desenvolver o raciocínio lógico através da ludicidade.
- Otimizar os tempos e espaços para estudar e fazer uso de livros e apostilas sobre o tema de jogos e brincadeiras;
- Organizar combinados e regras dos jogos e brincadeiras, englobando todas as áreas do conhecimento;
- Proporcionar a socialização e a integração das crianças com a professora e entre elas, levando-as à autonomia e cooperação;
- Ampliar o repertório de brincadeiras e as possibilidades de brincar ao longo do tempo: jogos de regras, brincadeiras cantadas, tabuleiros entre outros;
- Integrar a brincadeira e o jogo no dia a dia escolar;
- Relacionar a construção dos conceitos matemáticos com os jogos e brincadeiras;

7) RESULTADOS ESPERADOS com a alteração favorável da situação inicial:

- ☞ Que ao final de cada etapa do Projeto tenhamos adquirido novos conhecimentos coerentes entre a teoria e a prática;
- ☞ Que haja maior integração entre as crianças e que as mesmas incorporem as regras e limites a sua rotina;
- ☞ Que as crianças adquiram maior autonomia e que haja maior cooperação entre elas e a comunidade escolar;
- ☞ Que o raciocínio lógico e a oralidade tenham tido maior desenvolvimento e que haja maior organização dos pensamentos para resolução de problemas do dia a dia;
- ☞ Que tenha sido ampliado o repertório de jogos e brincadeiras, para que assim as crianças possam aproveitar melhor a infância com brincadeiras práticas.

8) PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS - Descrição e detalhamento das ações desenvolvidas em todas as etapas / fases e cronograma (prazos e horários) quanto ao preparo, execução e avaliação:

Horário dos grupos: GRUPO II - 4^{as} e 5^{as} feiras das 13:45 às 15:15-
GRUPO III- 4^{as} e 5^{as} feiras das 15:15 às 16:45

Mês	Grupo III	T. Dias	T. Horas	Grupo IV (datas)	T. Dias	T. Horas
Fevereiro	20,21,27,28	04	08	20,21,27,28	04	08
Março	5,6,12,13,19,20,26,27	08	16	5,6,12,13,19,20,26,27	08	16
Abril	2,3,9,10,16,17,23,24,30	09	18	2,3,9,10,16,17,23,24,30	09	18
Maio	7,8,14,15,21,28,29	07	14	7,8,14,15,21,28,29	07	14
Junho	4,5,11,12,18,19,25,26	08	16	4,5,11,12,18,19,25,26	08	16
Julho	2,3,23,24,30,31	06	12	2,3,23,24,30,31	06	12
Agosto	6,7,13,14,20,21,27,28	08	16	6,7,13,14,20,21,27,28	08	16

Setembro	3,4,10,11,17,18,24,25	/	08	16	3,4,10,11,17,18,24,25	08	16
Outubro	01,02,08,09,16,22,23,29,30	/	09	18	01,02,08,09,16,22,23,29,30	09	18
Novembro	5,6,12,13,19,26,27	/	07	14	5,6,12,13,19,26,27	07	14
Dezembro	03,04	/	02	08	03,04	02	08
T. Dias/horas			76	152		76	152

1ª Etapa (Fevereiro) :

- ☞ Formação dos grupos;
- ☞ Divisão de tarefas;
- ☞ Elaboração de horários / Linha de Tempo para a realização das atividades;
- ☞ Re-significação do P.P.;
- ☞ Pesquisas para a elaboração da bibliografia, materiais educativos, filmes, textos, apostilas, revistas, etc...;
- ☞ Seleção de conteúdos para os estudos;
- ☞ Elaboração do PEA, propriamente dito.

2ª Etapa (Fevereiro a Dezembro) :

- ☞ Pesquisas, leituras e reflexões da parte teórica através dos livros, apostilas, recortes e revistas citadas na bibliografia elaborada;
- ☞ Entrar em contato com pessoas especializadas para receber subsídios sobre o tema, na área de jogos e brincadeiras;
- ☞ Confeção de jogos de mesa;
- ☞ Pesquisar sobre atividades práticas relacionadas aos jogos e brincadeiras;
- ☞ Trocar experiências entre os professores e repassar as atividades pesquisadas durante o Projeto, aplicando na sala de aula e discutindo as diferenças de cada sala e alunos;
- ☞ Discussão mensal para detectar problemas ou dificuldades encontradas e replanejar, se necessário.

3ª Etapa (Fevereiro a Dezembro) :

- ☞ Pesquisas, elaboração e confecção de materiais para uso em sala de aula, de acordo com as teorias estudadas.

4ª Etapa (Fevereiro a Dezembro) :

- ☞ Pesquisar temas que possam ser abordados com os pais no sentido de colaborar com as ações pedagógicas e trazê-los para participarem de encontros para a reflexão e análise dos temas que serão abordados (nos dias da família na escola).

5ª Etapa (Fevereiro a Dezembro) :

- ☞ Ampliar o acervo de materiais que serão utilizados no PEA.
- ☞ Avaliação contínua do processo.

9) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS que embasam os encaminhamentos teórico-práticos:

- ☞ Pesquisas relacionadas ao tema (livros, jornais, revistas educativas . internet...) ;
- ☞ A matemática na Educação Infantil Kátia Cristina Stocco Smole
- ☞ A criança e o número – Constance Kamii;
- ☞ Brincadeiras infantis nas aulas de Matemática; Kátia Stocco Smole
- ☞ Referencial Curricular para Educação Infantil;
- ☞ Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs na cidade de São Paulo;
- ☞ Aprender e ensinar na Educação Infantil;
- ☞ Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas;
- ☞ Brinquedos pedagógicos com materiais alternativos
- ☞ E outros livros, textos e apostilas que ao longo do projeto se fizer necessário para o bom desenvolvimento do projeto.

10) AVALIAÇÃO, estabelecimento de periodicidade, instrumentos e critérios de avaliação tanto das ações desenvolvidas, como de término do trabalho:

- ☞ As avaliações serão feitas nas últimas semanas de cada mês desde fevereiro até dezembro, com registros no livro de ações desenvolvidas durante cada mês;
- ☞ Os instrumentos utilizados serão: observações, análise e discussão do grupo, com posterior registro mensal;
- ☞ No final do ano letivo será realizada uma avaliação em grupo, utilizando planilha enviada pela COED/DOT. 7

12) RECURSOS MATERIAIS:

- Vídeos, jogos, brinquedos, atividades das crianças para análise, apostilas, xerox dos textos, pastas catálogos, livros de histórias e lendas, jornais, revistas, sucatas, máquina fotográfica, filme, réplica de obras de arte, CDs com diversos tipos de música, diversos filmes com temas alusivos a brincadeiras e musicais diferentes, filme do Pato Donald's no País da Matemática, Coleção do Maurício de Souza (GIB) etc.

13) PARECER FUNDAMENTADO DA EQUIPE TÉCNICA:

Após analisarmos o PEA, levando em consideração observações e avaliações e vislumbrando os resultados positivos ~~de~~ como melhoria da Qualidade do Ensino, entendemos que é de suma importância para a escola. Por acreditarmos que os Educadores precisam de atualização permanente, que exige cada vez mais um Educador ciente de suas responsabilidades profissionais enquanto formador de gerações conscientes e críticas, nosso parecer favorável pelo PEA "A importância dos jogos e brincadeiras na Educação".

PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO
Conselho de Escola: - 29/02/2008

1) UNIDADE ESCOLAR:

CÓDIGO: 1670149-2 Portaria- 1566 de 18/03/2008

2) ANO LETIVO: 2008

3) CARGA HORÁRIA TOTAL DO PROJETO:

PERÍODO DE EXECUÇÃO:

GRUPO I - 19/02/08 à 03/12/08 => 158h/a 3ºs e 4ºs das 11:05 às 12:35

GRUPO II - 18/02/08 à 02/12/08 => 158 h/a 2ºs e 3ºs das 13:45 às 15:15

GRUPO III-18/02/08 À 02/12/08=> 158 h/a 2ºs e 3ºs das 15:15 às 16:45

4) DENOMINAÇÃO DO PROJETO: Formação Continuada do Professor de Educação Infantil e Ensino Fund. I / Rede em Rede.

5) JUSTIFICATIVA:

Baseado na reflexão sobre a realidade da nossa Unidade Educacional, entendemos que a nossa prática educativa juntamente com nosso conhecimento teórico, precisa de atualização de acordo com a evolução da educação e do mundo. O surgimento de novos estudos na área educacional, na formação "rede em rede" no Documento de Orientações Curriculares- Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas de Educação Infantil e no Referencial sobre Avaliações da Aprendizagem de alunos com Necessidades Especiais nos fez repensar a nossa prática pedagógica.

6) Objetivos :

- Otimizar os tempos e espaços para estudar e fazer uso do material fornecido pelo curso Rede em Rede- Módulo I e II
- Traduzir o binômio "Educar e Cuidar" e o respeito à "Cultura da Infância", otimizando os horários coletivos como facilitador desta dinâmica
- Organizar, combinados e regras valorizando pequenos atos, valorizando a auto estima e diferenças.
- Proporcionar um trabalho coletivo, possibilitando a autonomia a cooperação, entre educadores, e demais funcionários da U.E
- Socializar conteúdos e matérias produzidos.
- Buscar práticas inovadoras e significativa que incentivem o educador e o educando no constante processo de construção do seu conhecimento.
- Contextualizar o trabalho pedagógico com atividades voltadas para o uso das diversas linguagens.

7) RESULTADOS ESPERADOS com a alteração favorável da situação inicial: ✓

- ✓ Que no final de cada etapa do Projeto, tenhamos adquirido novos conhecimentos coerentes entre a teoria e a prática;
- ✓ Que haja maior integração da Comunidade com a Escola, no sentido de colaborar e participar das ações escolares com mais interesse e esclarecimentos, através do Projeto Político Pedagógico;
- ✓ Tomar conhecimento dos fatos a fim de desenvolver uma consciência crítica perante o seu cotidiano (todos os segmentos da U.E);
- ✓ Que através da socialização das trocas de experiências educacionais a "comunidade educativa", possa redimensionar suas práticas, registrando todas as suas conquistas de sua atuação contribuindo para a revisão de determinados pontos teóricos e práticos.

8) PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS descrição e detalhamento das ações desenvolvidas em todas as etapas / fases e cronograma (prazos e horários) quanto ao preparo, execução e avaliação:

Horário dos grupos: GRUPO I: 3ª feira(2 h/a) e 4ª feira (2 h/a)
GRUPO II: e III 2ª feira (2h/a) e 3ª feira (2 h/a)

<p>1ª etapa (Fevereiro):</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Formação dos grupos; ☞ Divisão de tarefas; ☞ Elaboração de horários / Linha de Tempo para a realização da atividades; ☞ Re-significação do P.P.P; ☞ Pesquisas para a elaboração da bibliografia, materiais educativos, filmes, textos, apostilas, revistas, etc...; ☞ Selecionar conteúdos para os estudos; ☞ Elaboração do PEAS, propriamente dito. <p>2ª Etapa (Fevereiro a Dezembro):</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Pesquisas, leituras, reflexões da parte teórica, através dos livros, apostilas, recortes, revistas citados na Bibliografia elaborada; ☞ Passeios que possam contribuir com os objetivos do Projeto (Cinema, Teatro, diversos gêneros Musicais, museu e confecções de instrumentos e outros que surgirem no decorrer do Ano Letivo); ☞ Entrar em contato com pessoas especializadas para falar sobre o tema, principalmente na área de Musica ☞ Pesquisar sobre atividades práticas relacionadas ao tema(Musicas); ☞ Trocar experiências entre os professores e repassar atividades pesquisadas durante o Projeto, aplicar na sala de aula e discutir as diferenças de cada sala e alunos; ☞ Discussão mensal para detectar problemas ou dificuldades encontradas e re-planejar, se necessário. <p>3ª Etapa (Fevereiro a Dezembro):</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Pesquisas, elaboração e confecção de materiais para uso em sala de aula, de acordo com as teorias estudadas. <p>4ª Etapa (Fevereiro a Dezembro):</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Pesquisar temas que possam ser abordados com os pais no sentido de colaborar com as ações pedagógicas e trazê-los para participarem de encontros para a reflexão e análise dos temas que serão abordados (grupo de formação de pais). <p>5ª Etapa (Fevereiro a Dezembro):</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Ampliar o acervo de materiais que serão utilizados no PEA. ☞ Avaliação continua do processo. 	<p>9) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS que embasam os encaminhamentos teórico-práticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Pesquisa (livros, jornais, revistas educativas....); ☞ Orientações Curriculares Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas ☞ Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de alunos com necessidades especiais ☞ Pesquisa (dislexia)site www.dislexia.org.br
--	--

10) AVALIAÇÃO, estabelecimento de periodicidade, instrumentos e critérios de avaliação tanto das ações desenvolvidas, como de término do trabalho:

- ☞ As avaliações serão feitas nas últimas semanas de cada mês desde fevereiro até dezembro, com registros no livro de ações desenvolvidas durante cada mês;
- ☞ Os instrumentos utilizados serão: observações, análise e discussão do grupo, com posterior registro mensal;
- ☞ No final do ano letivo será realizada uma avaliação em grupo, utilizando planilha enviada pela COED/DOT.

PEA - 2009

T.D. 3028415

**PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO
CONSELHO DE ESCOLA - 18/02/2009**

1 - Identificação da Unidade Educacional/Diretoria Regional de Educação

PORTARIA 1566- 18/03/2008

2 - Ano letivo - 2009

3 - Especificações do Projeto

- 3.1 - Data de Início: 17/02/09
Data de Término: 25/11/09
- 3.2- Denominação do projeto : Formação continuada do professor de Educação Infantil-Rede em rede.
- 3.3 - Número de Horas: 152 horas
- 3.4 - Dias da Semana e Horário:
Grupo I: 3ª feira e 4ª feira; - 9h35 às 11h05
Grupo II: 3ª feira e 4ª feira; - 13h45 às 15h15
Grupo III: 3ª feira e 4ª feira; - 15h15 às 16h45

4 - Justificativa e articulação com o Projeto Pedagógico

Pautados nas reflexões advindas da Avaliação Final da Unidade Escolar 2008 em consonância com os indicadores de metas do Projeto Pedagógico para o corrente ano letivo baseadas no estudo da realidade local, a Equipe Escolar da EMEI "Julio de Mesquita Filho", entende que a aprendizagem na Educação Infantil está pautada na construção do conhecimento através da interação da criança com as múltiplas linguagens. Para traçarmos esta trajetória, faz-se necessário compreender e clarear os objetivos da Educação Básica, na visão da Equipe Escolar e comunidade, através da reflexão sobre o "Cuidar e Educar" na

Educação Infantil, recontextualizando o currículo da EMEI, na busca de trabalhar com as Áreas de Conhecimento voltadas para a construção do saber social pela criança, já que é sujeito deste processo de construção.

Através de formação continuada dos educadores, nos horários coletivos, construir-se-á metodologia de integração das múltiplas linguagens, as quais servirão como estratégias para ampliação do repertório teórico, reflexão sobre a prática pedagógica e contextualização das situações de aprendizagem respeitando-se as características de cada estágio.

Este movimento será oportuno aos educadores refletirem sobre suas posturas pedagógicas, reconhecendo-se enquanto mediadores do processo ensino-aprendizagem.

A conscientização da Comunidade educativa sobre Responsabilidade Social e Sustentabilidade será o foco deste ano, pois identificamos através de visitas e observações a falta de cuidado com o meio, desvalorização dos espaços comuns, não valorização dos recursos matérias e naturais, etc.

6 – Objetivos

- Otimizar os tempos e espaços para estudar e fazer uso do material fornecido pelo curso Rede em rede –fase 4
- Valorizar a Cultura da Infância
- Proporcionar nos horários coletivos dos educadores espaço de estudo, pesquisa e reflexão, visando a prática na ação educativa.
- Priorizar o papel do registro como norteador do processo educativo, valendo-se deste como instrumento de avaliação para o educador de suas intenções e ações pedagógicas, acompanhando os avanços das crianças.
- Envolver a comunidade educativa nas propostas pedagógicas da escola com foco no tema responsabilidade social/sustentabilidade, promovendo a valorização deste espaço como produtor de conhecimento.

7 – Resultados esperados e metas, observados os estabelecidos nos Programas Curriculares da Secretaria Municipal de Educação:

- Proporcionar aos profissionais da Educação Infantil uma atuação enquanto mediadores na relação com o aluno, articulando propostas de atividades cujo a intencionalidade de suas ações revelem e favoreçam os avanços cognitivos infantis.
- Clarear as concepções pedagógicas do papel do professor reflexivo e crítico frente às exigências da sociedade atual.
- Implementar o registro como símbolo na perpetuação das histórias de vida dos educadores e educandos, deixando marcas que venham a ser revisitadas em diferentes momentos no âmbito educacional.
- Levar a comunidade educativa a refletir sobre a necessidade de cuidar e preservar o meio com responsabilidade social.

8.1 - Descrição das fases/ etapas: cronograma de execução e avaliação

1ª Etapa: (fevereiro/março)

- Formação dos grupos
- Divisão de Tarefas;
- Elaboração do documento PEA, mediante parâmetros das Metas do Projeto Pedagógico.
- Re-significação do P.P.
- Seleção de bibliografia referente aos objetivos e metas elencadas no documento PEA.
- Aprovação pelo Conselho de Conselho de Escola.

2ª Etapa: (Março/novembro)

Embasamento teórico frente às necessidades e possibilidades apresentadas no estudo da realidade local (visita realizada pela equipe no entorno da escola e questionários feitos aos pais ou resp.) e avaliações constantes.

- Reflexão sobre as atividades frente aos desafios postos nos espaços e rotinas.
- Pesquisar e elaborar atividades envolvendo informática educativa.
- Socialização dos fazeres e abordagens mediante as produções infantis, enquanto objeto de análise e reflexão do fazer pedagógico.
- Registros do processo através de relatórios, fotos, portfólios que denotem os avanços ocorridos em processo, quanto a ação do professor, mediante suas intencionalidades pedagógicas.

3ª Etapa:

- Avaliação do trabalho com propostas a redimensionamento das práticas.

8.2Cronograma:

Haverá 4 horas / aula coletivas semanais de estudo / formação para cada grupo, sendo 2h/aula realizadas às terças-feiras e 2h/aula realizadas às quartas-feiras.

9 – Procedimentos Metodológicos: deve-se orientar pelo princípio da Formação Continuada pautada na resolução de situações- problema, abordando:

9.1. Identificação dos aspectos relevantes - com levantamento e análise dos dados;

Trataremos as ações pedagógicas focadas na intencionalidade do professor na busca do conhecimento de seu aluno. Para tanto, o processo de formação desencadeado na proposta do PEA em questão, possibilitará e auxillará a reflexão, trocas e tomadas de decisão sobre os fazeres pedagógicos a todos os envolvidos.

9.2. Sistematização;

- Embasamento teórico-prático ao profissional, através de leituras, vídeos, palestras referentes aos fazeres pedagógicos.
- Eleição de temas para realização de Projetos de Trabalho ao longo do ano, que venham a contribuir às necessidades de cada classe-turma .(trabalhos inter-classes)
- Registro com descrição e detalhamento das ações desenvolvidas em todas as etapas do projeto em livro próprio;
- Registro da frequência dos participantes dos projetos;
- Temas a serem trabalhados ao longo do ano no PEA:
 - Sustentabilidade e Linguagens midiáticas(lab. Informática educativa)

9.3. Alternativas de solução;

- Implantar e implementar um novo olhar para atividade do profissional no âmbito da Educação Básica.
- Leituras diversificadas com foco em cuidar e preservar o meio ambiente .

9.4. Implementação das propostas;

As propostas serão implementadas ao longo do ano, visando à práxis da ação educativa.
O projeto deve criar oportunidades para o professor desenvolver competências para estudar, criar novas práticas e formar conceitos, opiniões fundamentadas e atitudes de promoção do desenvolvimento integral da criança em suas diferentes linguagens.

O projeto deverá estimular intensa participação que envolva os professores como um todo, articular estudo, debate e exame de práticas, criar com eles uma forma de reflexão crítica voltada à superação de impasses.

9.5.-Avaliação.

A avaliação será processual e contínua, através do movimento de ação-reflexão-ação dos envolvidos, registrados sob forma de indicadores reflexivos em livro próprio, como também, observando-se as produções e desenvolvimento global dos alunos, registrando-as através de fotos, vídeos, imagens gráficas, etc.

A avaliação do projeto será baseada na ação do professor que envolve: participar dos estudos, relacionar à sua prática, questionar as suas ações, pesquisar alternativas de ação, sistematizar suas reflexões através do registro, demonstrar interesse em conhecer e realizar atividades relacionadas às diferentes linguagens com seus alunos e comunidade.

10 - Referências bibliográficas:

- Secretaria Municipal de Educação; Diretoria de Orientação Técnica – Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEI's, Creches e EMEI's da cidade de São Paulo- 2.006
- SME/DOT – São Paulo é uma escola – Manual de brincadeiras – SME – SP – DOT 2.006
- SME/DOT-A rede em rede :a formação continuada na Educação Infantil –fase 1-2007
- Apostilas do curso de Formação de Coordenadores Pedagógicos "A rede em rede"realizados durante o no ano de 2.007 e 2.008 e 2009-
- Orientações Curriculares : Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil -PMSP/SME/DOT.
- Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem Étnico-Racial para a Educação Étnico-Racial na Educação Infantil- PMSP/SME/DOT.
- Referencial de Avaliação de Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais- PMSP/SME/DOT.
- Cadernos Temáticos de Formação – S.M.E./D.O.T.
- Vídeos –orientações Curriculares , 1, 2, 3, 4,etc –SME /D.OT
- Educação e Compromisso –Moacir Gadotti – Ed- Papirus
- A Arte de Compartilhar – Mariana de Castro Moreira , Org.
- Ciências na Educação Infantil Jean D.Harlan e Mary S.Rivkin Ed- Artmed
- Revista Avisa lá- Revista para a formação de professores de Ed. Infantil
- Revista Escola; Revista Criança (MEC); Revista do Professor; Revista Veja; Revista Isto É; e jornais;
- Apostilas de cursos realizados pelos participantes;
- Sites da Internet , vídeos e outros livros que tragam enriqueçam o trabalho desenvolvido.

11 – Acompanhamento e Avaliação: periodicidade, indicadores e instrumentos para registro do processo e aferição dos resultados

Quanto a periodicidade a avaliação do PEA será processual e contínua, através do movimento desencadeado de ação-reflexão-ação dos envolvidos.

A cada final de bimestre através de relatório no livro de Projeto.

No final do ano letivo será realizada uma avaliação em grupo, utilizando planilha própria.

**PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO
CONSELHO DE ESCOLA - 19 /02/2010
1 - Identificação da Unidade Educacional/Diretoria Regional de Educação**

PORTARIA 1566- 18/03/2008

2 - Ano letivo - 2010

3 - Especificações do Projeto

- 3.1 - Data de Início: 23/02/10
Data de Término: 01/12/10
- 3.2 - Denominação: "Formação Continuada do Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I /Rede em rede"
- 3.3 - Número de Horas: 148 horas
- 3.4 - Dias da Semana e Horário:
Grupo I: 3ª feira e 4ª feira; 4h/a - 9h35 às 11h05
Grupo II: 3ª feira e 4ª feira; 4h/a - 13h45 às 15h15
Grupo III: 3ª feira e 4ª feira; 4h/a - 15h15 às 16h45

4 - Justificativa e articulação com o Projeto Pedagógico

Baseadas no estudo da realidade local, a Equipe Escolar da EMEI Julio de Mesquita Filho, entende que a aprendizagem na Educação Infantil está pautada na construção do conhecimento através da interação da criança com as múltiplas linguagens.

Para traçarmos esta trajetória, faz-se necessário compreender e clarear os objetivos da primeira etapa da Educação Básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Através de formação continuada dos educadores, nos horários coletivos, construir-se-á metodologia de integração das múltiplas linguagens, as quais servirão como estratégias para ampliação do repertório teórico, reflexão sobre a prática pedagógica e contextualização das situações de aprendizagem respeitando-se as características de cada estágio.

Este movimento oportunizará aos educadores (refletirem sobre suas posturas pedagógicas, reconhecendo-se enquanto facilitadores do processo ensino-aprendizagem e descobrirão o quanto a comunicação melhora a autonomia do indivíduo e do grupo).

6 - Objetivos

- Otimizar os tempos e espaços para estudar e fazer uso do material fornecido pelo curso Rede - fase 4 e 5
- Valorizar a Cultura da Infância trazida pelos educandos, redimensionando-na através da compreensão do educador quanto ao currículo da primeira fase da Educação Básica (práticas pedagógicas adequadas).
- Proporcionar nos horários coletivos dos educadores espaço de estudo, pesquisa e reflexão, visando a praxis na ação educativa.
- Priorizar o papel do registro como norteador do processo educativo, valendo-se deste como instrumento de avaliação para o educador de suas intenções e ações pedagógicas, acompanhando os avanços das crianças.
- Envolver as famílias nas propostas pedagógicas da EMEI, em especial, no Projeto "Responsabilidade social e sustentabilidade" promovendo a valorização deste espaço como produtor de conhecimento.

7 - Resultados esperados e metas:

- Proporcionar aos profissionais da Educação Infantil a atuação enquanto mediadores na relação com o aluno, articulando propostas de atividades e a intencionalidade de suas ações para que revelem e favoreçam os avanços cognitivos infantis.
- Clarear as concepções pedagógicas do papel do professor reflexivo e crítico frente às exigências da sociedade atual.
- Recolocar a importância do registro como símbolo na perpetuação das histórias de vida dos educadores e educandos, deixando marcas que venham a ser revisitadas em diferentes momentos no âmbito educacional.

8- Descrição das fases/ etapas: cronograma de execução e avaliação **1ª Etapa:**

- Elaboração do documento PEA, mediante parâmetros das Metas do Projeto Pedagógico.

- Seleção de bibliografia referente aos objetivos e metas elencadas no documento PEA.
- Aprovação pelo Conselho de Conselho de Escola.

2ª Etapa:

- Análise da avaliação diagnóstica referente ao período de adaptação dos alunos na EMEI, a partir da rotina instituída.
- Socialização dos fazeres e abordagens mediante as produções infantis, enquanto objeto de análise e reflexão do fazer pedagógico.
- Leitura e discussões dos livros selecionados
- Assistir, analisar e discutir Vídeos com temas referentes ao projeto
- Registros do processo através de relatórios, fotos, portfólios que denotem os avanços ocorridos em processo, quanto à ação do professor, mediante suas intencionalidades pedagógicas.

3ª Etapa:

- Avaliação do trabalho com propostas e redimensionamento das práticas.

Cronograma:

DESCRIÇÃO DAS FASES / ETAPAS

- Período : de 22/02/2010 à 01/12/2010

Haverá 4 horas / aula coletivas semanais de estudo / formação para cada grupo, sendo 2h/aula realizadas às terças-feiras e 2h/aula realizadas às quartas-feiras.

9 - Procedimentos Metodológicos:

9.1. Identificação dos aspectos relevantes

Trataremos as ações pedagógicas focadas na intencionalidade do professor na busca do conhecimento de seu aluno. Para tanto, o processo de formação desencadeado na proposta do PEA em questão, possibilitará e auxiliará a reflexão, trocas e tomadas de decisão sobre os fazeres pedagógicos a todos os envolvidos.

9.2. Sistematização

Rotina pedagógica enquanto âncora do processo ensino-aprendizagem, trazendo subsídios aos envolvidos para análise das ações, em forma de proposta de atividades, cuja preocupação terá como foco a relação interdisciplinar das Áreas do Conhecimento.

Embasamento teórico-prático ao profissional, através de leituras, vídeos, palestras referentes aos fazeres pedagógicos.

Eleição de temas para realização de Projetos de Trabalho, ao longo do ano, que venham a contribuir com necessidades de cada classe-turma.

- Registro com descrição e detalhamento das ações desenvolvidas em todas as etapas do projeto em livro próprio;
- Registro da frequência dos participantes dos projetos;
- Temas a serem trabalhados ao longo do ano no PEA:
 - 1º Bimestre: A construção de parcerias com as famílias. O desenvolvimento da criança: processo conjunto e recíproco. Educar e cuidar. Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente. Linguagem corporal. Dança. O brincar.
 - 2º Bimestre: Expressão artística. Linguagem visual. O desenho. Linguagem teatral. Linguagem musical.
 - 3º Bimestre: Ciências e Natureza: a experimentação.
 - 4º Bimestre: A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

9.3. Alternativas de solução

Implantar e implementar um novo olhar para atividade do profissional no âmbito da 1ª etapa da Educação Básica.

Durante os encontros, os educadores serão conduzidos a participar de experiências formativas diversificadas que lhes ofereçam oportunidades de construir conhecimentos, habilidades e valores, fortalecer seu pensamento crítico, seu raciocínio argumentativo, sua sensibilidade pessoal, sua capacidade para trabalhar em equipe. Daí a importância de se trabalhar com diferentes práticas de estudo e investigação.

O professor deverá articular os vários conceitos trabalhados em sua formação com sua prática profissional cotidiana. Isso envolve problematizar sua prática, pesquisar alternativas de ação, sistematizar suas reflexões em várias formas de registro e reconstruir conhecimentos.

9.4. Implementação das propostas

As propostas serão implementadas ao longo do ano, visando à práxis da ação educativa.

O projeto deve criar oportunidades para o professor desenvolver competências para estudar, criar novas práticas e formar conceitos, opiniões fundamentadas e atitudes de promoção do desenvolvimento integral da criança em suas diferentes linguagens.

O projeto deverá estimular intensa participação que envolva os professores como um todo, articular estudo, debate, análise de práticas e criar uma forma de reflexão crítica voltada à superação de impasses e à criação e revolução de determinadas práticas profissionais.

9.5. Avaliação, Periodicidade e instrumentos a serem adotados

A avaliação será processual e contínua, através do movimento de ação-reflexão-ação dos envolvidos, registrados sob forma de indicadores reflexivos em livro próprio, como também, observando-se as produções e desenvolvimento global dos alunos, registrando-as através de fotos, vídeos, imagens gráficas, etc.

A avaliação do projeto será baseada na ação do professor que envolve: participar dos estudos, relacionar à sua prática, questionar as suas ações, pesquisar alternativas de ação, sistematizar suas reflexões através do registro, demonstrar interesse em conhecer e realizar atividades relacionadas às diferentes linguagens com seus alunos.

10 - Referências bibliográficas:

- SME/DOT – São Paulo é uma escola – Manual de brincadeiras – SME – SP – DOT 2.006
- Apostilas do curso de Formação de Coordenadores Pedagógicos "A rede em rede" realizados durante o ano de 2.007 e 2.008, 2009 e 2010.
- Orientações Curriculares : Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil-PMSP/SME/DOT.
- Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem Étnico-Racial para a Educação Étnico-Racial na Educação Infantil-PMSP/SME/DOT.
- Referencial de Avaliação de Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais-PMSP/SME/DOT.
- Revista Avisa lá- Revista para a formação de professores de Ed. Infantil
- Revista Escola; Revista Criança (MEC); Revista do Professor; Revista Veja; Revista Isto É; e jornais;
- DVDs "Ministério da Educação vol 03;04;23 e 37.
- DVDs Educação de Surdos volume I ,VIII e IX
- Edwards, Carolyn -As Cem Linguagens das Crianças, Lella Gandini, George Forman; -Editora Artmed
- Vasconcellos, Celso dos S. -Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico.
- Vasconcellos, Celso dos S.- Currículo:A atividade humana como princípio educativo.
- Sites da Internet , e outros livros que tragam enriqueçam o trabalho desenvolvido

11 – Acompanhamento e Avaliação: periodicidade, indicadores e instrumentos para registro do processo e aferição dos resultados

Quanto a periodicidade a avaliação do PEA será processual e contínua, sistematizada ao término de cada bimestre, através do movimento desencadeado de ação-reflexão-ação dos envolvidos, registrados sob forma de indicadores reflexivos em livro próprio, concomitantemente com as observações quanto as produções e desenvolvimento global dos alunos, registrando-as através de fotos ,vídeos, imagens gráficas etc. .

Terá como indicadores e instrumentos para registro do processo:

- a frequência dos participantes;
- a pontualidade dos participantes;
- participação ativa nas reflexões, relacionando-as com o cotidiano;
- registro das atividades e indicadores do processo.

Os resultados serão aferidos através de:

ANEXO B – Parecer do comitê de ética **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA****Parecer de orientação limitado à FEUSP 012/2012**

Projeto: Projetos especiais de ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo

Interessadas: Ana Carolina de Viveiros Beltran e Mônica Appezzato Pinazza

O Comitê de Ética em Pesquisa da FEUSP analisou a proposta da pesquisa em questão e, no que diz respeito aos aspectos éticos aí implicados, nada tem a opor aos procedimentos a serem adotados.

São Paulo, 09 de agosto de 2012

Profa. Dra. **Selma Garrido Pimenta**

Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da FEUSP

Comitê de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br