

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: EXERCÍCIOS DE LIBERDADE OU ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES?

André **Bocchetti** – USP

Belmira Oliveira **Bueno** – USP

O Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO – foi uma iniciativa desenvolvida pelo Ministério da Educação¹ que, através de acordos de participação firmados entre o Governo Federal, estados e municípios, procurou atender às prerrogativas legais de titulação docente mínima apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que em seu artigo 62 estabelece que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior (...) admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Com suas ações prioritariamente associadas a estados das regiões Norte e Nordeste do país, o programa foi por diversas vezes avaliado positivamente. As linhas finais da Avaliação Externa realizada no decorrer de sua primeira versão concluíram que o “programa foi bem-sucedido tanto sob o ângulo da formação de professores como das metodologias de educação à distância” (PLACCO; ANDRÉ; GATTI, 2003, p. 82). Em um reconhecimento de tais resultados, outros países de língua oficial portuguesa – tais como Timor Leste e São Tomé e Príncipe – optaram por realizar a implantação do projeto em seus territórios. A UNESCO faz alusão ao programa como ponto de destaque das políticas nacionais de formação em seu Relatório de Acompanhamento de Educação para Todos, de 2005². Foi ainda com base na estrutura administrativa e pedagógica do Proformação que se propôs, em âmbito federal, a implantação de um programa de formação de professores da educação infantil – o Proinfantil – que vem ocorrendo desde 2005 no país.

A análise aqui apresentada encontrou no programa em questão um objeto empírico privilegiado para a análise da produtividade das atuais estratégias de formação docente, no que se refere ao controle das subjetividades dos professores. Estruturalmente, o Proformação evidencia uma construção complexa, associada à

¹ O programa foi implementado de 1999 a 2008, em 15 estados, sendo responsável pela certificação de mais de 15.000 educadores.

² O documento está disponível para *download* em www.unesco.org.br/publicacoes/livros/relatorioconciso2005/mostra_padrao.

necessidade de observação contínua das atividades que se desenvolvem em seu interior, procurando legitimar junto aos profissionais que se envolvem na proposta uma certa maneira de olhar para si mesmo. Nessa medida, o programa foi tomado, ao longo da pesquisa, como um dispositivo didático, compreendido por Larrosa (1994, p. 57) como “(...) qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo”.

A pesquisa cujos resultados estão aqui apresentados esteve embasada em referenciais teóricos pós-críticos – notadamente aqueles associados à produção de Michel Foucault – e foi desenvolvida a partir de estudos documentais, análise de registros e entrevistas junto a um dos pólos de formação do programa, tido como o de melhores resultados pela equipe local de gerenciamento. Como se verá, procura-se evidenciar a maneira pela qual o professor, ao longo da proposta, passaria a se reconhecer com um certo número de características pessoais, fundamentais à legitimação do próprio programa e à produção de um perfil ideal de profissional que direciona-se suas reflexões.

Ações constantes, olhares atentos

As estratégias de governo das subjetividades docentes estabelecidas pelo Proformação remetem a uma “arte de governar os homens” que, como evidenciou Foucault (2007), encontraria sua expansão na história ocidental a partir do séc. XV, através de um duplo deslocamento, que por um lado a afastaria de seu foco religioso, laicizando-a e, por outro, promoveria o aprofundamento de tal arte em múltiplos domínios sociais, incluindo o governo de si mesmo. A tal governamentalização³ estaria atenta, igualmente, a produção educacional, que a partir principalmente do legado comeniano passaria a encontrar na simultaneidade da atividade escolar seu espaço de intervenção por excelência nas atitudes e disposições pessoais (Narodowsky, 2001). E, no caso das relações educativas, a relação outro/si mesmo será particularmente produtiva na elaboração subjetiva, na medida em que, como já diagnosticou Gallo (2006, p. 186) “(...) o exercício do cuidado do outro, pela educação, pode redundar num cuidado de si, numa espécie de ‘reflexo’”.

³ Discutindo sobre as produções mediadas pelas relações do sujeito consigo mesmo, Foucault localizaria as estratégias de governamentalização “no encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (2007b)

O Proformação parece ser um caso bastante elucidativo acerca da maneira pela qual a dinâmica da formação docente atrelada à atual política nacional de educação de professores – corporificada principalmente na perenidade de estratégias formativas aligeiradas (Barreto, 2003) – soube se apropriar das construções pedagógicas que encontram na relação entre os indivíduos suas principais possibilidades de produção subjetiva. No caso da proposta, há um grande investimento em duas construções primordiais ao seu desenvolvimento: (1) as relações estabelecidas entre as diversas instâncias do programa e a (2) a produção de materiais que procuram, de diferentes formas, mediar a relação do professor consigo mesmo e com a verdade legitimada pelo curso.

No que se refere às relações propiciadas pelo programa, havia uma complementaridade entre sua complexa estrutura de acompanhamento e a profusão de instrumentos de registro elaborados e preenchidos continuamente pelos envolvidos. A atuação dos professores cursistas (PC) era acompanhada, diretamente, pelos tutores (TR) do programa, que por sua vez tinham suas atividades monitoradas pela equipe da Agência Formadora (AGF) responsável, pólo onde se concentram professores especialistas nas temáticas de estudo e o coordenador local.⁴ As AGF do estado eram periodicamente visitadas por membros da Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG) e pelos Assessores Técnicos (ATP) do Ministério da Educação, que procuram garantir a implementação do programa com base, principalmente, nas premissas trazidas em seus documentos oficiais. Esses assessores, através do envio periódico de relatórios, tinham suas atividades analisadas pela Coordenação Nacional do Proformação, sediada em Brasília, que possuía uma gerência específica para esse fim.

A estrutura de gerenciamento e implementação do programa procura aproximar, por meio das relações estabelecidas, os atores em suas diversas funções; algo particularmente importante ao se considerar que a proposta é apresentada como um “curso a distância” pelo Ministério da Educação, com a maioria de suas atividades sendo realizadas não presencialmente – o que exigiria um esforço ainda maior na produção de registros que permitissem a visualização contínua dos trabalhos sem a aproximação física diária de seus envolvidos. Assim, em âmbito local, se tornam evidentes estratégias que buscam interligar e, em um mesmo movimento, controlar as atividades dos envolvidos em três eixos principais de contato:

⁴ A estruturação do acompanhamento do trabalho por meio das AGF foi mantida na implementação do Proinfantil.

- As relações ATP – AGF, que estabelecem, mediante um conjunto de diferentes tipos de relatórios e formulários, um exercício de olhar pouco freqüente⁵, mas bastante intenso sobre as atividades realizadas. As visitas dos assessores aos pólos do programa eram caracterizadas pela observação de registros e por interferências que em traziam, em si, uma natureza judicativa, estando aptas a avaliar as situações observadas com base nos documentos oficiais e nas premissas educacionais defendidas pela proposta;

- As relações AGF – TR, que intensificavam a observação do trabalho da tutoria mediante a análise de sua intervenção junto aos cursistas, buscando assegurar uma padronização das atividades mas, sobretudo, das análises realizadas pelos tutores. Nesse movimento, tomam grande importância as observações realizadas mediante as Fichas de Acompanhamento Mensal preenchidas pelos TR, nas quais estavam registradas as impressões desses profissionais sobre instrumentos elaborados pelos PC, além dos próximos instrumentos avaliativos que, como comentários feitos pela tutoria, devem ser validados pela equipe da AGF antes de seguirem para os cursistas;

- As relações TR – PC, que permeadas pela aplicação e análise de todo o conjunto de instrumentais de avaliação, procuram constituir um ambiente de grande proximidade entre as duas instâncias, em um exercício constante de recebimento e reenvio de documentos elaborados ou respondidos pelos professores cursistas.

O cotidiano dos cursistas revela o caráter disciplinar da proposta, considerando-se que a disciplina, no sentido foucautiano, “aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1987, p. 119). Por meio da produção de um grande número de instrumentos, da observação das atividades realizadas e do desenvolvimento de um sistema avaliativo complexo, envolvendo elaboração de médias e reprovação dos PC, o programa procura reduzir possíveis resistências e manter seus participantes atentos aos saberes que legitima. Cada professor deve, ao longo de uma quinzena de trabalhos, estudar os textos e realizar as atividades do Guia de Estudo da unidade, divididos em áreas temáticas⁶; responder às perguntas do Caderno de Verificação de Aprendizagem, que versam sobre os conteúdos estudados; escrever um Memorial, instrumento que deve apresentar as reflexões do PC quanto a sua docência,

⁵ As visitas dos assessores técnicos do *Proformação* costumavam acontecer mensalmente nas AGF.

⁶ São quatro áreas temáticas relativas aos estudos do Ensino Médio regular – “Linguagens e Códigos”, “Identidade, Sociedade e Cultura”, “Matemática e Lógica”, e “Vida e Natureza” – e duas de natureza didático-pedagógica – “Fundamentos da Educação” e “Organização do Trabalho Pedagógico”.

interligando-as com questões norteadoras apresentadas pelo guia estudado; apresentar ao seu tutor ao menos um plano de aula que desenvolveu durante o período; realizar atividades sugeridas nos guias para depois discuti-las no Encontro Quinzenal, realizado aos sábados, entre o término dos estudos de uma quinzena e início dos trabalhos da unidade subsequente.

Além disso, a Prática Pedagógica dos cursistas do programa era acompanhada ao menos mensalmente pela tutoria; os professores, bimestralmente, eram submetidos a provas; e produziam ainda, a partir do segundo módulo de estudos⁷, um Projeto de Trabalho, relatório de pesquisa ou ação realizada desenvolvida durante o Proformação junto à comunidade. A densa rotina de atividades foi comumente relatada, durante as entrevistas, como exaustiva, tanto por tutores e membros da AGF como pelos próprios cursistas. Um dos professores relata:

(...) eu acho muita coisa (...) muita coisa em pouco tempo. Vocês tem 15 dias para dar conta daquilo ali. Quem é responsável, quem é responsável mesmo que quer da conta do recado... só entra quem é responsável, porque se você não for, você não dá conta (...) memorial, plano de aula – eu sei que o plano você fazia todo dia, né, mas – os CVA, atividade eletiva, você tinha que dar conta daquilo ali em 15 dias. Você tinha que trabalhar fora você tinha que dar conta da sua casa; eu achava muita coisa. (Ent_5)

A necessidade de responsabilidade de que fala o PC corporificava-se, no programa, em uma resposta contínua às inúmeras demandas de registro por ele apresentadas. O não atendimento a tais exigências culminaria na reprovação do cursista e em sua conseqüente impossibilidade de continuar seus estudos no curso. Em sua complexidade, a disciplinarização das condutas, no caso do Proformação, secundarizou a organização dos espaços – algo fundamental a uma proposta de estudos “a distância” – mas maximizou o controle disciplinar das atividades ao cuidar extensivamente do trabalho desenvolvido pelos cursistas durante cada uma das quinzenas de estudo do programa.

A estrutura disciplinar das atividades desenvolvidas no Proformação seria complementada por uma produção textual materializada nos trinta e dois Guias de Estudo que compõem a matriz curricular do programa. Por meio dela, entretanto, alguns acréscimos e inversões quanto à dinâmica de acompanhamento até aqui discutida seriam

⁷ O programa era dividido em quatro módulos de estudos, com duração semestral.

viabilizados; em uma descontinuidade discursiva⁸ fundamental à proposta, o professor densamente controlado pela atuação de tutores, AGF e assessores seria convertido em uma figura autônoma e responsável pela reflexão que o aproximaria de um perfil ideal a todo momento apresentado pelo programa.

Os saberes legitimados pelo Proformação trazem às linhas de seus guias de estudo um professor de práticas e racionalidade muito bem delimitadas. Um sujeito docente específico, fundamentalmente construído pelos discursos de uma pedagogia que teve suas bases nos séculos XVII e XVIII, mas cuja produção foi “ressignificada em um movimento teórico atual” (NARODOWSKY, op. cit, p. 176), que nos últimos anos foi capaz de criar um modelo de profissional voltado à formação crítica de si mesmo e à orientação das consciências (GARCIA, 2002).

O professor apresentado pelo Proformação encontra em um discurso educacional híbrido as bases para suas atividades, valores e reflexão. Tal hibridismo se constitui por meio de três grandes reposicionamentos que, longe de estarem exclusivamente associados ao programa, tornaram-se muito comuns à atual produção educacional. Um deles é relativo à própria natureza do conhecimento pedagógico, que se torna, pelas linhas do programa, acima de tudo científico. A ciência é, hoje, “o lugar específico, próprio, da verdade” (MACHADO, 2006, p. 18), e imprimir a um conjunto de enunciados educacionais o caráter científico significa, pois, alçá-los a um campo de veridicidade que por si se sustenta. É com base em tal pressuposto, pois, que os guias trarão aos cursistas um conjunto de saberes cientificamente valorados; afinal de contas, como se pode ler nesses documentos, “os alicerces da formação do professor são os conhecimentos científicos que o ajudam a melhor realizar o seu trabalho” (GE_MI_U1, p. 97), e defini-los como tal se tornaria um elemento importante de sua legitimação nos jogos de verdade que os constituem.

O segundo grande reposicionamento dos saberes pedagógicos no Proformação procura redefinir a própria figura docente, como um determinado tipo de profissional. As bases de tal ideal docente remetem, principalmente, a um discurso educacional que tem origens nas chamadas pedagogias críticas, cujo referencial teórico mais elementar compreende que

⁸ O discurso, no sentido foucaultiano, deve ser tratado não apenas “como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. É, portanto, no aparente antagonismo entre as relações entre seus envolvidos e sua produção textual que o programa promove essa produtiva descontinuidade discursiva mencionada.

(...) existe algo como um núcleo essencial de subjetividade que pode ser pedagogicamente manipulado para fazer surgir o seu avatar crítico na figura do sujeito que vê a si próprio e à sociedade de forma inquestionavelmente transparente, adquirindo, no processo, a capacidade de contribuir para transformá-la.

A constituição de tal essência à subjetividade imprime na figura docente a responsabilidade de conduzir os educandos nessa transformação social, ajudando-lhes a reconhecer que, através do verdadeiro conhecimento, “coisas que não conseguíamos ver ficam ‘claras’” (GE_MIV_U7, p. 87). Ao professor, pois, cabe assumir uma atitude pastoral, de esclarecimento das consciências dos alunos (Garcia, op. cit.) e, portanto, de sua própria capacidade de olhar para o mundo.

Em um terceiro reposicionamento, o Proformação legitima um *status* regulatório nas relações pedagógicas, sobretudo mediante a valorização dos saberes construídos pelo discurso construtivista. A lógica das regulações é normativa, e possibilitou, segundo Foucault (1988), uma ampliação das relações de poder, projetando-as além dos sujeitos em sua individualidade e permitindo seu estabelecimento no corpo populacional. Ao construir aquilo que se considera normal – seja por estar na porção mediana de uma curva, seja por fazer parte da maioria estatística de uma amostra – a regulação prescreve uma conduta e, no mesmo caminho, constitui sua transgressão, sua anormalidade. Como demonstra Walkerdine (1998), os saberes de base construtivista terminam por construir uma relação específica entre professores e alunos, mediante uma normalização de ordem científica que categoriza a criança como objeto de estudo e legitima a mudança de práticas e espaços dentro da escola.

As linhas do discurso híbrido apresentado pelo programa evidenciam racionalidades importantes à educação de um tempo no qual “a docilização de um corpo pode recorrer a tecnologias mais suaves” (PELBART, 1997, p. 06), em que castigos corporais podem dar lugar a apelos ao olhar sobre si. Uma época em que, na constituição das subjetividades, a disciplina coercitiva se relacionaria com técnicas bem mais sutis de governo das almas, relacionadas, sobretudo, com uma relação confessional do sujeito consigo mesmo.

A incitação constante ao olhar sobre si

Uma porção significativa das estratégias de governo das subjetividades docentes desenvolvidas/legitimadas pelo Proformação investe no direcionamento das reflexões realizadas pelos professores cursistas. A relação governo-autogoverno-subjetivação (Larrosa, op. cit.) seria a todo momento valorizada por instrumentais avaliativos e documentos do programa. Tal incitação está, em grande parte, presente no interior dos próprios Guias de Estudo. A construção textual apresentada nesse material procura conduzir os PC em suas análises, e não são raros os momentos onde o direcionamento de seus pensamentos se torna evidente. Algumas vezes isso é feito por meio da utilização de exemplos:

Por exemplo, se você adota disciplina rígida com seus alunos, não permitindo que as crianças participem das aulas e não dando a elas a oportunidade de emitir opiniões e de dar exemplos. Se você exige que fiquem sempre sentados nas carteiras ouvindo o que você tem a dizer. Se você acha que o que elas têm a conversar entre si não é importante para as aulas. Se você julga que as crianças bem comportadas são aquelas mais caladas, que só fazem aquilo que você determina, sem nenhuma discussão sobre o assunto. Então, você, na sua função de educador, está contribuindo para que a sociedade permaneça como está, sem nenhuma mudança, pois está formando indivíduos acostumados a obedecer e a apenas cumprir o que lhes mandam fazer. (GE_MI_U5, p. 105)

Nesses casos, a atitude reprovável se personifica em casos concretos, mostrando aos PC o que deve ou não ser feito em suas atividades cotidianas. A verdade, aqui, aparece legitimada com base em acontecimentos cotidianos, construídos e analisados pelos próprios autores dos textos do programa. Em outros momentos, o professor é convocado a se posicionar, avaliando situações trazidas pelos guias. Nessas ocasiões, é a associação entre as discussões teóricas e as Atividades – abundantes em todas as unidades – que viabiliza a associação de atitudes específicas ao certo e ao errado, ao bom e ao ruim nas práticas. Um caso bastante elucidativo ocorre na unidade 6 do segundo módulo de estudos. Interpelado pela questão “Pensando em seu fazer pedagógico, você acha importante a associação entre teoria e prática? Justifique sua resposta”, o professor logo a seguir se depara com a seguinte explicação: “Sem dúvida, essa relação é muito importante também na formação docente e está assegurada na

legislação educacional. Verifique o que a LDB – Lei 9.394/96 – coloca a respeito (...)” (GE_MII_U6, p. 79).

Atente-se aqui para o sentido da reflexão proposta ao longo dos textos, na leitura ou resolução das atividades. A apropriação da verdade é realizada pela incitação ao posicionamento do professor, mas sempre associando-a a algum tipo de conclusão taxativa sobre as condutas apresentadas. Através disso, a análise dos textos dos guias iria evidenciar que “o que se pretende formar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho” (LARROSA, op. cit, p. 50).

Os textos do programa são ainda repletos de evocativos, orientações diversas que em vários momentos se utilizam de perguntas para reinserir o leitor-cursista no texto e posicioná-lo no discurso apresentado textualmente. Os enunciados são variados e remetem a saberes diversos sobre a prática docente, sempre colocando o professor em uma situação onde se deva concordar com eles:

Certamente, você não é o mesmo professor. Você agora é melhor professor e melhor pessoa, não é? Sua prática é uma prática refletida. Quando novas dificuldades surgirem, você já está mais bem preparado para buscar formas de superá-las. (GE_MIV_U8, p.90)

O caráter auto-instrucional das leituras realizadas pelos cursistas, portanto, parece estar associado a uma auto-regulação, fundamental à proposta, das reflexões por eles realizadas. Junto a essa estratégia, surgem outros mecanismos de produção discursiva que encontram na intervenção direta sobre os escritos dos PC um espaço por excelência de direcionamento reflexivo. É com tal motivação, pois, que os instrumentais por eles desenvolvidos, sobretudo os Memoriais, são frequentemente analisados e comentados – havendo inclusive um espaço físico, no verso desses documentos, para o registro dos comentários dos tutores aos cursistas.

As intervenções promovidas pelo programa – seja na forma de atuação direta dos responsáveis pelo acompanhamento, ou na própria textualidade apresentada nos guias – remetem à construção, por parte dos PC, de “novos sistemas de razão”, proporcionando a eles “princípios de observação, supervisão e normalização de sua prática”, naquilo que Popkewitz (2001, p. 10; 26), no âmbito de outra proposta formativa, definiria como novos “sistemas de conhecimento”. Parece que, em geral, muitas das iniciativas de formação docente procuram trazer aos profissionais que delas

participam referenciais pelos quais possam observar o trabalho que desenvolvem, valorando-os e, assim, normatizando-os, na medida em que procuram conduzir suas reflexões em referência a uma suposta prática ideal. Esse sentido referenciado da atividade educativa comparece fortemente em muitos dos discursos atuais, notavelmente aqueles que tomam como base leituras ditas “reflexivas” sobre a atuação profissional.

No Proformação, o olhar sobre si está associado, principalmente, à análise das intervenções docentes, sobretudo, no espaço da sala de aula. As reflexões solicitadas nos diversos instrumentos memorialísticos – que, no caso do Proformação, são breves e independentes entre si – exploram abundantemente os aspectos relacionados à prática docente. Uma importante evidência dessa preocupação está na quantidade de orientações para os memoriais que procuram dirigir as análises dos cursistas para o que acontece diretamente em sua prática: das 125 questões norteadoras da produção memorialística (presentes ao final de cada Guia de Estudo), 84 procuram colocá-lo frente a suas atividades em sala de aula. A análise dos textos desenvolvidos pelos professores cursistas evidencia, pois, como não poderia deixar de ser, um constante “re-dizer” sobre sua prática educativa.

Nos memoriais analisados, fica evidente um formato geral de narrativa autobiográfica, que mescla uma apresentação daquilo que o cursista aprendeu na quinzena de estudos com as associações a sua prática em sala de aula e reflexões gerais sobre o programa, que sempre, sem qualquer exceção no contingente de documentos analisados⁹, o consideram como algo positivo e essencial na vida dos autores dos escritos. Em suas produções, os PC discorrem sobre sua aprendizagem no programa; o mais importante, porém, é que freqüentemente se posicionam em relação ao seu trabalho, situando-o com referência àquilo que estudam nos guias. A verdade apresentada pelos discursos educacionais trazido no Proformação se evidencia de um modo bastante homogêneo, e permite aos seus participantes a valoração de seu trabalho e seus anseios. Muitas das reflexões realizadas pelos cursistas do Proformação se evidenciam por meio de uma série de binários por eles produzidos, que “recompõem as normas sociais em um contínuo de valores de modo a classificar as ações de ensino” (POPKEWITZ, op. cit, p. 49). Assim, referências que classificam e polarizam os saberes e os próprios profissionais tornam-se corriqueiras e permitem olhares bastante normalizados em relação à própria prática:

⁹ Ao todo, foram analisados 118 memoriais preenchidos pelos cursistas durante a pesquisa.

1. A polarização entre o passado e o presente – O fato de o Proformação ser um programa voltado à formação de professores em exercício traz a possibilidade de uma comparação bastante produtiva, por parte dos cursistas, entre sua prática antes e depois de iniciarem sua participação no curso. Seja uma relação como essa legítima ou não, fica evidente que o discurso que os professores reelaboram em seus textos tendem a colocar seu passado profissional, sempre, em uma situação inferior quanto a sua atuação presente:

Desde quando comecei o *Proformação* a minha prática pedagógica mudou pra melhor, antes do proformação, usávamos mais o método tradicional, quando o aluno tinha pouca oportunidade pra falar e em época de provas os alunos tinham por obrigação de decorar um grande questionário para que os alunos memorizassem. Hoje eu sinto um renovo e admito que estou vivenciando uma pedagogia renovadora, pois hoje a preocupação maior é voltada para os alunos, e qual os melhores métodos de trabalho que venham a atender as necessidades que o aluno apresenta. (ME_MIV_U4_AL)

Tal olhar retrospectivo permite a qualificação da atualidade como verdade, de maneira que tudo aquilo que esteja associado com o passado seja, por isso desqualificado. Como pondera Narodowsky (2001) tal relação é subjacente a uma porção fundamental da própria discursividade educacional moderna, que advogando em favor da inovação opera sempre no sentido de desqualificar os saberes que lhe precederam. No caso dos cursistas, essa avaliação trouxe consigo uma recusa do que até ali fizeram e, além disso, uma maior legitimação dos valores “atuais” apresentados pelo programa.

2. A polarização entre a segurança e a insegurança trazida pelo programa – Na mesma medida em que se aproximam de suas práticas anteriores relatando-as como inadequadas, os cursistas frequentemente se observam mediante uma auto-avaliação que parte de alguma incapacidade, encontrando nos saberes legitimados pelo programa sua resolução. Uma das participantes relata que “(...) a cada livro que venho estudando minha capacidade em estar atuando como professora aumenta a cada dia, e isso me fortalece e me faz me interessar ainda mais pelo Proformação (ME_MI_U6_VR).” Tal tipo de relato, comum a diversos outros documentos analisados, posicionam os saberes adquiridos antes do programa como insuficientes, contrapondo-os àqueles aprendidos em seus textos e dinâmicas.

A análise que toma como base a insuficiência dos saberes anteriormente adquiridos trouxe consigo, no caso do Proformação, reflexões que comumente

interligaram as mudanças da prática docente à formação geral do professor, abrindo um novo espaço de legitimação da proposta. A máxima “cresci pessoal e profissionalmente com o programa” está de alguma forma presente na escrita e no depoimento de todos os professores cujos textos foram analisados, ainda que tais análises sempre encontrem seu ápice nas mudanças observadas diretamente na atuação junto aos alunos. Em diversos momentos, como no caso da PC que se refere ao programa como “uma luz no fim do túnel”, pela qual pode se “libertar” (ME_M3_U3_MJ), o Proformação assume um caráter messiânico, capaz de aprofundar ainda mais a legitimação, entre os cursistas, dos saberes que estabelece.

3. A polarização entre a aprendizagem estanque e a formação contínua – Se, por um lado, é pelo saber atual e apresentado pelo programa que se deve, constantemente, referenciar as verdades pedagógicas, é também evidente nas reflexões a legitimação da idéia de que tais saberes devem ser constantemente renovados mediante uma formação infundável. De um lado, defende-se nos documentos uma continuidade cotidiana, por meios das aprendizagens que, graças ao Proformação, se fazem diariamente; de outro, evidencia-se o desejo, construído mediante o programa, de se continuar aprendendo, após a conclusão do curso.

Os relatos dos cursistas trazem freqüentemente a idéia de que a aprendizagem contínua é a base de sua atuação, e a necessidade de “melhorar mais e mais” (ME_MIV_U5_MD) se torna fundamental. Mais uma vez, o referencial de análise presente em grande parte dos textos baseia-se na compreensão de que há uma restrição de capacidades pessoais, e dessa vez é o movimento incessante de algum tipo de busca intelectual que irá, de alguma maneira, melhorar as condições profissionais do professor. É a importância dada a essa relação sempre incessante com os discursos educacionais que leva outra cursista a salientar que, depois do Proformação, “tomou gosto pelos estudos” e gostaria de fazer uma “formação continuada (ME_MIV_U3_ALLS).

Ao referenciar sua profissionalização a uma experiência incessante de formação, os cursistas abrem espaço para o estabelecimento de uma necessidade de retomada contínua dos referenciais-verdade que dirigem suas práticas. “Aprender sempre” passa a significar uma busca que precisa se eternizar e, obviamente, tal necessidade deve estar presente na formação dos alunos:

Precisamos nos diferenciar de educadores que preparam alunos para o mundo da escola, ensinando-lhes conteúdos científicos e tecnológicos, tendo como método principal o decorativo, para educadores que constroem aprendizagem a partir de inquietações, possibilitando aos educandos a construção continuada de sua aprendizagem (ME_MIV_U5_VRA).

A revalidação contínua das práticas docentes abre espaço para uma nova legitimação do corpo de saberes trazidos pelo Proformação, fazendo com que a figura do professor, agora sempre inacabada, esteja associada a uma contínua re-análise de sua prática, seja no âmbito da proposta em questão ou além dela, em outros momentos formativos.

Impressões finais sobre a produção do sujeito-professor

As estratégias de controle e legitimação de saberes levadas a cabo pelo Proformação evidenciam, no âmbito das propostas de formação docente, as possibilidades de governo das subjetividades propiciadas por mecanismos que encontrem na incitação à reflexão direcionada dos professores seu principal foco de investimento. Sem qualquer preocupação em validar ou não as verdades legitimadas pelo programa, a pesquisa cujos resultados estão aqui descritos teve como principal preocupação a maneira pela qual tais verdades foram apresentadas como únicas e passaram a fazer parte dos sistemas de conhecimento dos professores que se engajaram na proposta. Concordando com Roland Barthes (1979, p. 39), esse estudo compreende que “aquilo que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, mas sim as formas discursivas através das quais enunciamos esse saber ou essa cultura.”

Se, por um lado, foi por meio de ações tipicamente disciplinares que o programa procurou estabelecer sua rotina de controle das atividades realizadas, foi através de estratégias bem mais sutis, associadas a mecanismos regulatórios, que a proposta pôde construir um discurso mais abrangente, atingindo à coletividade dos cursistas por meio de uma incitação à reflexão constante. Nesse movimento, houve uma evidente valorização dos saberes normalizadores já há muito legitimados pela discursividade educacional que, a partir de Comenius, passou a delinear as então inovadoras práticas do ensino simultâneo.

As possibilidades advindas do direcionamento das reflexões, no caso do Proformação, promoveram a formulação de binários (passado/presente, segurança/insegurança, formação estanque/formação contínua) através dos quais os professores passaram a reconhecer suas práticas e, principalmente, as possibilidades de mudanças a elas associadas. Tal exercício parece ser comum a algumas das propostas de formação docente desenvolvidas no país, e mereceriam estudos aprofundados que não perfazem os interesses dessas linhas. De qualquer maneira, é evidente que a construção de uma legitimação “reflexiva” foi capaz de reduzir as possibilidades de resistência às verdades trazidas pela proposta, na medida em que permitiram ao professor o reconhecimento de si mesmo como um profissional desatualizado e incapaz, levando-o a encontrar nos saberes legitimados pelo programa a resolução para tais “deficiências” – construídas, vale ressaltar, pelos próprios discursos que procuram eliminá-las.

É com base em tais análises que parece possível afirmar o interesse da proposta em constituir um *professor mínimo*, profissional capaz de, ao mesmo tempo, reconhecer-se com um certo tipo de características e buscar continuamente a auto-regulação de suas práticas. Tal modelo docente estaria em pleno acordo com um modelo de sociedade que, segundo Veiga-Neto (2000), encontra no sujeito as possibilidades de ser, ao mesmo tempo, “objeto” e “parceiro” das construções sociais.

Resta, pois, a possibilidade de se constituir novas indagações sobre modelos formativos que, de alguma forma, produzam maiores espaços de liberdade na construção de si. De maneira geral, parece fundamental que tais propostas se afastem de um modelo que privilegie mecanismos avaliativos de atuação; que procurem estabelecer relações não-hierarquizadas de saberes, promovendo sua multiplicidade e a heterogeneidade de pensamentos; e que encontrem na reflexão livre e não-direcionada as possibilidades de invenção de si mesmo pelos professores.

Referências Bibliográficas

- BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, jul/dez. 2003.
- BARTHES, R. *Lição*. Lisboa: Edição 70, 1979.
- FOUCAULT, M. *O que é a crítica?* Tradução de Gabriela Lafeté Borges. Disponível na internet: www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/critique.html. Acesso em 13/04/2007. (2007a)
- _____. *As técnicas de si*. Disponível na internet: www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/technics.html. Acesso em 13/04/2007. (2007b)
- _____. *História da Sexualidade I. A vontade de saber*. [Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque]. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GALLO, S. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In.: GONDRA, J; KOHAN, W. O. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 177 – 189
- GARCIA, M.M.A. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T (Org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.
- MACHADO, R. *Foucault, a ciência e o saber*. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.
- NARODOWSKY, M. *Infância e Poder: conformação da pedagogia moderna*. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- PELBART, P. P. Subjetividades contemporâneas. *Subjetividades contemporâneas*. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, ano 1, n. 1, p. 4-11, 1997.
- PLACCO, V. M. N.S; ANDRÉ, M. E. D. A; GATTI, B. A. *Proformação: Avaliação Externa*. Brasília: MEC/SEED – Secretaria de Educação a Distância, 2003.
- POPKEWITZ, T. S. *Lutando em defesa da alma*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: CASTELO BRANCO, G; PORTOCARRERO, V. (orgs) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p. 179-217.

WALKERDINE, V. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. *In*: SILVA, T. T. *Liberdades Reguladas*. Petrópolis, 1998, p. 143-216.