

# Reconstituindo o Professor e a Formação de Professores

imaginários nacionais e diferença nas  
práticas da escolarização

*Thomas S. Popkewitz\**

*Tradução Mirian Jorge Warde\*\* e Luiz Ramires*

O artigo pretende extrair um inventário das práticas de reforma para diagnosticar seus sistemas de razão, que geram princípios sobre a criança e o professor cosmopolita. Sustenta que o cosmopolitismo produz ansiedades e deslocamentos particulares cujos princípios qualificam e desqualificam os indivíduos para a participação e a ação. Para tanto, efetua uma apresentação sintética sobre o conhecimento da escolarização que delinea o professor e as reformas da formação docente nos EUA, com o propósito de diagnóstico, historicizando o saber escolar como prática cultural que encerra e confina as possibilidades de ação e de participação. Tal diagnóstico, entretanto, permite mostrar, ainda, que a contingência deste arranjo torna possível o juízo de inscrições e arranjos presentes, abrindo, assim, espaço para outras alternativas.

*FORMAÇÃO DOCENTE; REFORMAS DE ENSINO; COSMOPOLITISMO.*

This article intends to extract an inventory of the reform practices in order to diagnose their systems of reason which generate principles about cosmopolitan children and teacher. It supports that cosmopolitan behavior leads to anxiety and particular deslocation whose principles quality and disquality the individuals to take part and action. It shows one syntheses about schooling knowledge which outlines teachers and the reforms of the teacher's formation in the EUA, in order to diagnose and putting the scholling knowledge into the history as a cultural practice which ends and confines the action and participation possibilities.

*TEACHERS FORMATION; TEACHING REFORMS; COSMOPOLITAN BEHAVIOR.*

---

\* Universidade de Wisconsin-Madison, EUA.

\*\* Professora do programa de pós-graduação em educação: história, política, sociedade, da PUC-SP.

Nas reformas atuais, o professor é inserido numa narrativa de salvação que envolve democracia, nação e globalização. As narrativas de salvação destinam-se a produzir a sensibilidade moral, a auto-responsabilidade e a automotivação, que permitem à criança agir como cidadão do futuro. A inscrição dos temas da salvação não é nova. A escola moderna está historicamente relacionada à formação do Estado Moderno. O que é “novo” são as imagens e narrativas particulares que mutuamente constroem o professor e a criança através de um particular cosmopolitismo. A idéia de cosmopolitismo ganhou relevo no Iluminismo, mas transportada para o presente. No jargão das reformas atuais nos Estados Unidos, o cosmopolitismo do professor é expresso por um profissionalismo pelo qual ele substitui valores provincianos e afinidades locais por normas de ação que aceitam a diversidade, promovem os valores de uma humanidade universal, da qual o indivíduo participa como aprendiz cooperativo ao longo de toda a vida.

Neste artigo, tento extrair um inventário das práticas de reforma para diagnosticar seus sistemas de razão que geram princípios sobre a criança e o professor cosmopolita. Tomo duas aparentes oposições de ensino e meu argumento é que elas estão imbricadas na produção do cosmopolitismo. São os registros da *administração social* e os registros da *autonomia*. Enquanto a filosofia política moderna e a teoria social separam as duas, o cerne do ensino moderno e da pedagogia é a administração da criança em nome da liberdade. Além disso, os valores cosmopolitas aparecem como universais e transcendentais; mas não o são. A liberdade do cosmopolita corporifica a nova configuração de pertencimento e de *lar* que é projetada como conjunto global de valores mas que são provincianos. Os valores cosmopolitas somam-se na imagem do cidadão com aqueles de caráter nacional – o americano ou o francês. Ademais, o professor reformado corporifica novas formas de *expertise* do professor como um profissional que investiga, mapeia, classifica e trabalha sobre os territórios do eu e da criança como uma perpétua intervenção na vida de alguém. Finalmente, sustentarei que o cosmopolitismo produz ansiedades e deslocamentos particulares cujos princípios qualificam e desqualificam os indivíduos para a participação e a ação.

Minha estratégia é a de uma apresentação sintética sobre o conheci-

mento da escolarização que delinea o professor e as reformas da formação docente nos EUA. Meu propósito é diagnóstico. Destina-se a historicizar o saber escolar como prática cultural que encerra e confina as possibilidades de ação e de participação. Mas a ironia de tal diagnóstico mostra que a contingência deste arranjo torna possível o juízo de inscrições e arranjos presentes. Abre também espaço para outras alternativas.

## 1. Registros da Administração Social e Autonomia: A Criança e o Cidadão Cosmopolitas

Minha breve incursão histórica nesta seção pretende tomar o problema do ensino e da formação docente como problema do governo da criança e do professor. Proponho-me a desenhar um amplo mapa que inevitavelmente aplaina as formações discursivas e institucionais particulares, mas ao mesmo tempo tem condições de localizar padrões nas brechas da história cultural da escola. Os problemas da administração social e da disciplina da criança têm sido encarados como valores opostos aos da liberdade e autonomia da criança (Popkewitz, 1991). Mas tão logo examinamos os dois conjuntos de conceitos, os mesmos não constituem focos diferentes mas estão continuamente relacionados entre si num campo de práticas culturais que definem a escola.

Uma destas práticas refere-se à emergência do Estado como condição para *o cuidado de si*. Até meados do século XIX, o novo Estado liberal e democrático existia não apenas para proteger suas fronteiras territoriais, mas para o cuidado de suas populações. Os filósofos e as racionalidades políticas das Revoluções Francesa e Americana, por exemplo, estabeleceram firmemente a autonomia e a liberdade como sendo uma responsabilidade da República. O pensamento filosófico, os tratados políticos, assim como os novos institutos de formação docente e o currículo inscreveram teorias de ação que construíssem a criança e a família como atores que participariam e produziriam a autoridade coletiva que viabilizava a democracia.

As teorias do ator corporificavam o pressuposto radical de que o

progresso humano era possível através de um meio racional de controle. Mas as noções de ator e agente eram também o problema da administração social<sup>1</sup>. Se me é permitido ser esquemático em relação às trajetórias históricas múltiplas e de longo prazo, o cuidado do Estado significava a fabricação de uma individualidade cujas capacidades intrínsecas de “razão” permitiam a existência de um cidadão automotivado e responsável por si. A invenção da escola moderna no século XIX, por exemplo, continuamente evocava a metáfora do futuro quando se discutia a formação do caráter e da personalidade da criança. A tarefa do presente era fabricar a criança que iria agir no futuro como pessoa razoável nas novas instituições políticas e sociais da modernidade.

As teorias da ação, contudo, eram tão científicas quanto românticas. Elas, que eram introduzidas no mundo da Inserção de Rousseau e Pestalozzi, por exemplo, e de Thoreau e Emerson na modernização do currículo nos EUA, colocavam em cena as noções de qualidade natural e inata da infância, bem como imagens pastoris da comunidade (ver Baker, 2001). As imagens românticas se harmonizavam com as das ciências que ordenavam e promoviam o progresso social e individual, tais como em G. Stanley Hall e John Dewey.

O aprendizado escolar deveria fornecer a ordem ao raciocínio sobre a individualidade dotada de liberdade. A escola do século XIX dizia respeito não apenas à “riqueza, posses, tudo aquilo que constitui a parte externa – o corpo, se assim podemos dizer – do bem-estar humano”, mas, tal como foi expresso por um dos líderes do movimento de constituição da moderna escola americana, a educação dizia respeito a “uma melhoria geral dos hábitos, e estes prazeres mais puros que fluíam de um cultivo dos sentimentos mais elevados, que constituem o *espírito* do bem-estar humano e intensificam mil vezes o valor de todos os bens temporais, – estes tem sido comparativamente negligenciados” (grifo no original, Mann, 1867, p.7).

*As novas imagens e narrativas da escola fabricaram um cosmopolitismo particular.* A criança era agora um sujeito que agia através de

---

1 Ver Fendler, 1999, para a discussão desse assunto e das tradições críticas do pensamento educacional.

regras universais corporificadas da natureza humana que pareciam atravessar tanto o tempo quanto o espaço. A criança era agora um cidadão que substituíra as prévias lealdades locais e laços religiosos por noções seculares de progresso vinculadas aos destinos nacionais, ao crescimento econômico e a uma moralidade de engajamento cívico e estabilidade social.

Com a noção de cosmopolitismo podemos começar a explorar de que maneira as teorias de ator e agência na escola existiram num duplo espaço. Enquanto a incerteza era uma norma da prática social do cidadão, o oposto da certeza também estava presente. Num certo nível, o aprendizado por repetição mecânica e o ensino por lote seriam substituídos por abordagens mais indiretas e pragmáticas. O professor e a criança, nas novas pedagogias do século XIX sobre o estudo infantil, a individualização, o currículo essencial e o método por trabalhos e projetos, dentre outros, eram atores e agentes pragmáticos. O professor devia socializar a criança, que por sua vez necessitava de atenção psicológica no tocante à aprendizagem, à personalidade e ao desenvolvimento. Os novos modelos de currículo estavam em constante mudança e incerteza à medida que as crianças aprendiam e pensavam a respeito dos problemas sociais<sup>2</sup>.

Mas essa incerteza e essa atitude pragmática exigiam segurança, embora a busca de respostas sólidas envolvesse contingências históricas, e eram, portanto, inatingíveis. A segurança era corporificada em idéias tais como direitos humanos universais, inalienáveis e regras universais destinadas ao *enfranchisement* e à participação. Podemos pensar o pragmatismo da virada do século XX, por exemplo, como orientado para o futuro incerto que era apresentado com as noções de democracia participativa. Mas o currículo e as teorias psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento ofereciam a proteção que o futuro dos ideais democráticos assegurariam. O que os primeiros sociólogos denomina-

---

2 O significado da razão como prática de governo é subestimada, quando pensamos a passagem da solidariedade social fundada na solidariedade orgânica e permanência nos Antigos Regimes para uma solidariedade mecânica vinculada ao liberalismo e à noção de democracia incorporada na modernidade.

vam controle “indireto” no lugar de “direto”, a teoria da infância, educação infantil e tarefas dos pais, inscreviam os princípios para ordenar a ação através de noções como estágios de crescimento, desenvolvimento e características da personalidade e comunidade. As sociologias e psicologias da criança e a didática calculavam distinções cada vez mais refinadas sobre o crescimento físico e psicológico, as habilidades, o desenvolvimento e o rendimento cognitivo para ordenar e avaliar não somente o comportamento mas também as características e disposições intrínsecas da criança. A vasta vida interior, aparentemente privada, da criança e do professor era aberta para o governo pelas teorias da criança, da família e de noções de personalidade e de caráter. Nesse sentido, podemos pensar o ensino e as ciências educacionais como um dispositivo de inscrição que une uma preocupação com a segurança e a permanência à incerteza e à autonomia corporificados no governo republicano e no liberalismo.

Juntando incerteza e certeza como construções da criança, podemos pensar os novos modelos de ensino e currículo do século XIX como uma *domesticação* do acaso. As ciências educacionais, as teorias do currículo e os modelos de pedagogia formam os dispositivos de inscrição para *domestica*r as incertezas da mudança através da internalização das regras e padrões da razão. O futuro da democracia liberal corporificava-se na produção da criança, que agia com razão sobre os futuros imprevisos e impreditos. Mas o futuro impredito que foi domesticado na forma de teorias dos indivíduos enquanto atores e agentes da mudança criou um lugar para o governo em nome da autonomia.

As mudanças ocorrem não através do desígnio mas como um artefato de múltiplas trajetórias históricas pelas quais as modernas instituições tais como a escola se formaram. Novas teorias de higiene, família e educação infantil calcularam e reconstituíram as capacidades e disposições de populações da classe trabalhadora, étnicas e urbanas. Os movimentos científicos domésticos reinventaram o lar através do planejamento racional da dieta, do planejamento orçamentário da renda e calcularam padrões de educação infantil. Ser pai tornou-se um processo deliberado em relação ao que a ação dos pais significava para os filhos. Os novos cálculos da família e da infância não se deram sem conflito e ansiedades

em seu cenário urbano à medida que se deslocavam para a imagem burguesa da família, com sua atribuição dos papéis de gênero.

O sujeito racional *cosmopolita* que governava a infância também governava o professor. Programas profissionais de formação universitária de professores na Europa e nos EUA eram uma prática “civilizatória” (ver Nóvoa, 2000). Na virada do século XX, o novo professor corporificava as alianças nacionais ligadas à uma orientação cosmopolita e, assim, aparentemente livre de vínculos locais, provincianos e comunais. A profissionalização nos EUA tornou-se um instrumento para a total redefinição das linhas de autoridade na administração escolar, para poder as origens étnicas e sociais menos desejáveis, através de exigências para a formação de níveis superiores, e para instilar um sentido de lealdade não para com a comunidade mas para com o diretor escolar, o superintendente e o professorado educacional. G. Stanley Hall, um dos primeiros fundadores da psicologia americana, sustentava que os estudos da mente e do desenvolvimento infantil constituíam uma chave para o progresso moral, por fornecer aos professores “aquele entusiasmo maior e simpatia mais refinada pelos jovens a seu cargo, os quais iriam pereneamente revitalizar as práticas de ensino” (em Ross, 1972, p.126). Eu levarei este argumento agora às imagens e narrativas atuais do cosmopolitismo.

Resumidamente, a escola historicamente se constituiu através do múltiplo que se fundiu dos registros de administração social e autonomia. Concentrei-me nesta relação como sendo a domesticação do acaso no qual o futuro deveria ser garantido através da produção de uma individualidade democrática liberal no presente. Mas esta domesticação do acaso não era uma progressão lógica ou um processo evolucionário mas envolvia múltiplas trajetórias que se juntaram sob a forma de sistema de razão na escola moderna. Dentre estas diferentes trajetórias, centrei meu olhar sobre a mútua construção do romântico e do científico, a busca da segurança e permanência num mundo democrático liberal, que evocava a contingência e o pragmatismo. Sustentei mais adiante que a inserção das teorias do ator e da agência na formação da escola moderna e nova ciência social e educacional apresentam uma interseção histórica na fabricação dos princípios que regem o cosmopolita.

## 2. Recriando a Democracia: O Eu Cosmopolita na Recriação da Nação e do Global

Temas do romantismo e da ciência, a busca da segurança e do pragmatismo e as teorias do ator e da agência são mantidos na reforma contemporânea dos EUA, no ensino e na formação de professores, na junção dos registros da administração social e autonomia. Mas as práticas de profissionalização do professor corporificam um diferente sistema de razão e narrativas de salvação. As novas narrativas de salvação são o *expertise* do professor que cria a liberdade em nome da criança, que é continuamente ativo no reformular sua própria capacidade e suas potencialidades através de uma intervenção perpétua em sua vida. Esta individualidade, como defenderei, é também o *locus* no qual se engendram padrões de inclusão e exclusão.

### *2.1. Reconstituindo a democracia: um tema redentor da sobrevivência nacional*

Um recorrente tema redentor das reformas do ensino e da formação docente vincula o professor à sobrevivência nacional de sua democracia. O Conselho Americano de Educação (1999), formado pelos presidentes das universidades de pesquisa líderes dos EUA, evoca o futuro a fim de disciplinar o presente. Sua reforma da formação de docentes intitula-se *To touch the future: Transforming the way teachers are taught (Para alcançar o futuro: transformando o modo como se ensinam aos professores)*. O relatório torna a salvação da nação dependente dos *expertises* atuais da universidade para o processo de reforma das escolas e para fazer da criança o cidadão do futuro: “A cada década que passa, a educação torna-se mais crítica para a sobrevivência econômica e social” (American Council on Education\*, 1999, p. 1). A América entrou numa nova era, conclui o documento: “Esta nação começará um novo século com uma economia que depende muito mais do que antes do conhecimen-

---

\* Conselho Americano de Educação (N. da T.).

to – sua aquisição, análise, síntese, comunicação e aplicação e a escola tornam-se importantes” para a criação da riqueza e do bem-estar... A qualidade do ensino em nossas escolas deve estar à altura dos nossos sonhos e aspirações enquanto nação.

Através deste e outros relatórios de âmbito nacional, as reformas educacionais assumem o papel de *doubles*, criando o professor que atua como agente da democracia disciplinando a criança que será capaz de agir numa democracia. Em outro relatório sobre a formação docente, *What matters most: Teaching for America's future (O que importa mais: ensinar em nome do futuro da América)*, disciplinar o presente para domesticar o futuro é novamente evocado.

Propomos um objetivo audacioso [...] Até o ano 2006, a América proporcionará a cada aluno o que deverá ser seu direito de nascer: acesso a um ensino competente, bem cuidado e qualificado [p. 10].

A linguagem inscreve um imaginário da nação (a *América*) num apelo à filosofia política no tocante aos direitos naturais (*o direito de nascer da criança*), que deve dar corpo à construção do professor, o qual deve administrar a criança. O futuro se coloca como um chamado ao compromisso profissional a serviço do ideal democrático.

Mas o chamado ao som do clarim para a reforma do ensino deve não apenas atender ao progresso econômico futuro, mas cumprir um compromisso com a igualdade e a justiça: ensinar é “uma profissão crítica para o futuro da sociedade; diz respeito à necessidade do país de um ensino vigoroso que seja disponibilizado a todos os alunos, e não apenas aos afluentes e afortunados...” (American Council on Education, 1999, p. 5). A pedagogia é a administração do professor, de cujo *expertise* decorrem a liberdade de uma democracia e uma sociedade inclusiva.

O foco redentor reitera uma narrativa particular de “A Jeremiada Americana” (ver Bercovitch, 1978). Em contraste com a Jeremiada Européia, que execrava os pecados do povo, a Jeremiada Americana traz os sermões puritanos do século XVII para o domínio político, no qual as injunções proféticas são nomeadas através da ciência e do progresso da República. Nas reformas atuais, a queda apontada pela Jeremiada é enun-

ciada em termos democráticos, porém proféticos: há um “amplamente difuso consenso [que] sustenta que as escolas da nação podem e devem servir melhor ao cidadãos de nossa democracia e que a qualidade do ensino não é o que ela poderia ou deveria ser” (American Council on Education, 1999, p. 1). A crítica também alude a um conhecimento específico e particular para se ordenar e calcular o consenso que rege o progresso. Este ideal é o do *expertise* que confere liderança para “energizar” a fim de se “trabalhar com os outros” e, assim, “assegurar que a América e suas crianças tenham as escolas que elas necessitam e merecem”, e para fornecer “o pagamento de uma ‘entrada’ para renovar e reformar” aquilo que o “público americano” assim exija que “as escolas da nação possam e devam servir melhor aos cidadãos de nossa democracia...” (American Council on Education, 1999, p.1).

## 2.2. *O romântico e o científico nos temas de salvação do ensino*

O tema redentor da profissionalização mantém linhas de desenvolvimento românticas e científicas. O romântico aparece agora como participação local. O docente profissional dá corpo à democracia pelo poder que recebe e por conferir a cada criança o inato direito de nascer pelo autodesenvolvimento e participação. O ponto central está na voz da criança, que é o sujeito com o qual o professor trabalha de maneira cooperativa em comunidades onde ocorre uma resolução de problemas local e descentralizada. As reformas destinadas a reciclar professores devem “Superar as barreiras que normalmente separam as conversas dos profissionais, os que definem políticas e o público para buscar uma mudança mais abrangente e transformadora...” (Darling-Hammond, 1998, pp. 5-6). A burocracia centralizada e estados minimalistas ou sem pompa são projetados, já que parece haver apenas profissionais ativos e participativos que trabalham com as comunidades. As agendas das reformas recorrem a valores transcendentais e românticos da autoconfiança individual, dotada da missão nacional da participação.

A imagem da democracia é rural e pastoril, aparentemente recuperando uma imagem do envolvimento no cotidiano das pessoas que se

“perdera” com a urbanização e industrialização. Mas as imagens românticas estão inscritas numa configuração de regras e de padrões que ordenam a agência do professor e da criança. O romântico sobrepõe-se às racionalidades científicas que governam as novas formas de participação do professor “dotado de razão”. Onde comunidades imaginadas do século XIX eram formadas pela combinação das racionalidades políticas com a ciência, a arte, a moralidade e a religião, os registros contemporâneos da autonomia são diferentes. As ciências que tornam o professor e a criança *significativos* são ordenadas pela pesquisa, que permite que o professor conduza a si mesmo, tal como descreve um sindicato de professores, de “formas organizadas, sistemáticas e eficientes” e em conformidade com “uma abordagem instrucional bem elaborada construída sobre uma gama de práticas e componentes baseados na pesquisa” (American Federation of Teachers\*, 1999, p. 7). O programa de ensino bem organizado é desenvolvido por padrões profissionais que abrangem um conhecimento da psicologia, que redefine a alfabetização como leitura e desenvolvimento da leitura por meio de uma gama de habilidades instrumentais e da lingüística estrutural, tais como a morfologia, ortografia, semântica, sintaxe e estrutura do texto.

As novas especialidades incorporadas nas reformas atuais têm sua ironia. Destinam-se a dar mais poder aos professores e pais através de uma individualidade ordenada na participação comunitária. Mas as regras da participação não são uma hermenêutica da vida do indivíduo; nem se trata de uma ação em grupo formada organicamente. A participação e a “voz” do professor são ordenadas por noções oriundas das ciências do ensino, do gerenciamento local das escolas, das práticas cooperativas lar-escola, dos cupons de “escolha” dos pais das escolas, que eu denomino de “charter”, que representam um tipo de reforma particular pois permite que escolas individuais operem com autonomia em relação à regulamentação por parte do estado quanto à contratação de professores, à contabilidade fiscal e ao currículo. As reformas são vistas como evidência do controle e envolvimento local, uma vez que são iniciadas

---

\* Federação Americana de Professores (N. da T.).

pelos professores e pais por diversas razões. Mas a delegação de poderes é ordenada e governada pelos sistemas de razão aplicados.

### 2.3.O “*expertise*” da parceria

As “ciências” da educação fabricam as divisões, distinções e diferenciações a partir das quais o *expertise* é implementado pelo professor. No âmbito das formas de participação e “delegação de poderes” há regras que regem a auto-atividade, o desejo e responsabilidade do indivíduo por sua auto-realização. As novas práticas de *expertise* são colocadas mais próximas da criança através de novas pedagogias da reforma que se prestam a “capacitar” e “dar poderes” ao indivíduo visando ao gerenciamento por si próprio da escolha e da conduta de vida autônoma. O professor deve ensinar fornecendo informações e as normas da razão através da “aprendizagem pela vida toda”, e dando explicações sobre o autodesenvolvimento e o gerenciamento de si por parte do indivíduo ético. O professor deve engajar os indivíduos e as comunidades de modo que possam ser mais bem gerenciados e assim sejam mais saudáveis e mais felizes.

Estes deslocamentos na natureza do *expertise* podem ser rastreadas nas mudanças do currículo ao longo do tempo. Se observarmos a ciência escolar, por exemplo, ela se deslocou drasticamente para abranger uma maior participação discente, com uma passagem para uma maior relevância pessoal e acessibilidade emocional. Também com uma imagem icônica do “especialista” em mutação, a criança é imbuída com uma condição de especialista, mas não às custas do especialista profissionalizado. O novo currículo insere o *expertise* das disciplinas como árbitro da própria verdade. O currículo corporifica narrativas que pressupõem maior participação do *expertise* da ciência e demandas ampliadas do mundo natural como ordenados e gerenciáveis através da ciência. Assim, o novo *expertise* do professor não deve avaliar a verdade mas sim lutar pela alma através do trabalho de treinador/facilitador do ensino.

As práticas do novo *expertism* também fabricam o professor que é auto-realizado e recriam sua biografia através do cálculo contínuo e da pesquisa racional de si mesmo. As estratégias de reforma da formação de

professores, destinadas a produzir um “professor reflexivo”, que avalie a criança através de histórias de vida ou dos documentos em seu prontuário, e a criança que cria e recria sua própria biografia (a criança como construtora do conhecimento) também são métodos de avaliação desempenhados que visam à supervisão dos professores e ao cálculo da criança (ver Fendler, no prelo).

### 3. A Alquimia dos Sujeitos Escolares, da Didática e do Governo do Professor

O “novo” cosmopolita é uma contínua construção que relaciona o professor e a criança.

As normas sociais que ordenaram o cosmopolitismo no início do século XX estão sendo reordenadas através das narrativas de salvação das comunidades. Mas o emprego contemporâneo da metáfora da comunidade em nome da autonomia e da liberdade é também um revisionismo do senso coletivo de nação, pelo qual diretrizes, técnicas e aspirações são mobilizados para que os indivíduos pensem e ponham em prática sua liberdade. Como indicado nos relatórios de reforma docente citados anteriormente, a imagem do cidadão/trabalhador cosmopolita e global é fabricada por imaginários nacionais da criança americana do século XXI.

Os contornos cambiantes do cosmopolitismo podem ser abordados pelo exame da alquimia da didática. Utilizo a noção de alquimia para concentrar-me no deslocamento das disciplinas de produção do conhecimento – física, história, crítica literária – para a esfera da escolarização. Assim como o feiticeiro da Idade Média buscava transformar chumbo em ouro, a teoria do currículo moderno produz uma mudança mágica nos espaços sociais de historiadores ou físicos. O conhecimento disciplinar em física ou matemática é alquimizado numa psicologia da criança. Aprender física implica “dominar conceitos”, na psicologia da “aprendizagem em pequenos grupos cooperativos” e na “motivação” e “auto-estima” das crianças. As pedagogias de resolução de problemas usadas na educação matemática, por exemplo, são dispostas através de estudos psicológicos da aprendizagem apropriada a cada idade. Os espaços sociais nos quais a

matemática é produzida são transportados para uma lógica de desenvolvimento da criança, em termos de justificativas e conjecturas. A única coisa das práticas disciplinares que se salva na escola é o homônimo – física ou história.

Os sujeitos escolares são representados em relação às expectativas referentes ao calendário escolar, aos conceitos de infância, e as convenções do ensino transformam o conhecimento e a investigação intelectual numa estratégia voltado ao governo *da alma*. Não se trata mais de uma *alma* religiosa a ser salva após a morte, o objeto da administração social centrado no governo das íntimas disposições, sensibilidades e consciência do indivíduo. A revelação foi transferida por estratégias que administravam o desenvolvimento pessoal, a reflexão sobre si mesmo e crescimento moral íntimo e autoguiado da personalidade e caráter do indivíduo.

Ao centrar a análise na alquimia dos sujeitos escolares, podemos retornar concretamente às práticas docentes na inscrição dos registros de administração social e liberdade. A contingência e a autonomia do cosmopolita de hoje *auto*-incorporam uma individualidade que “constrói o conhecimento”, e que é flexível, adaptável, apto para as incertezas através do trabalho ativo nas comunidades de aprendizagem. O fazer parte e a responsabilidade perante a comunidade estão ligados ao desenvolvimento da capacidade e das potencialidades do *eu* através da uma perpétua intervenção na vida das pessoas. Ela deve ser também um cidadão cosmopolita preparado para reconhecer e trabalhar com a diversidade, seja nos EUA ou fora dele. O professor administra a criança, que é flexível, apta a reagir a novas eventualidades e *dotada de poder* pelas vozes das “comunidades” locais, a fim de construir e reconstruir sua própria prática e modos de vida que levam em conta o sujeito ético.

A alquimia estabiliza o conhecimento de conteúdo escolar a fim de fazer da criança o *locus* da administração. A educação matemática à qual eu me referi acima não trata da matemática sendo na verdade uma ordenação das habilidades e disposições da criança. A permanência no *eu cosmopolita* é corporificada em imagens de normas etárias cientificamente derivadas, que normalizam a criança administrada pelo professor (Bloch & Popkewitz, 2000). O conhecimento desenvolvimentista é (ainda) o principal esteio ou fundação da melhor prática das reformas educa-

cionais contemporâneas nos EUA. A criança aprendida é a psicologia a respeito de como administrar a exploração e a manipulação dos padrões e regularidades que são pressupostos como fundamentos lógicos e analíticos da matemática.

A alquimia da razão corporificada nos sujeitos escolares reconfigura alianças e redefine os imaginários de lealdade por meio dos padrões de ordenamento através dos quais alguém pensa, fala, “vê” e sente. Enquanto as novas estratégias do professor são postas na linguagem da atribuição de mais poder e emancipação da criança/família através de suas aspirações morais e desejos, o cosmopolitismo inscreve uma razão universal da matemática, não passando de uma ilustração do ensinar os sujeitos escolares como sendo o ensinar de uma conduta de vida responsável e a participação do sujeito na aprendizagem que dura a vida toda. A “razão” do sujeito escolar é a administração e a produção cultural dos indivíduos que trabalham sobre si mesmos através do auto-aprimoramento, da conduta de vida autônoma e “responsável” e da aprendizagem “pela vida toda”.

#### 4. Mapeamento e Divisões que Excluem: O “Outro” do Cosmopolita

Se as inscrições das reformas contemporâneas no ensino e na formação de professores fossem somente uma novidade na abordagem ao problema da administração da liberdade e no exercício da democracia, então pareceria um problema bastante fácil de se adjudicar seus padrões de governo. Mas os sistemas de razão inscritos como universais não o são. São divisões e um mapeamento historicamente mobilizados que normalizam, dividem e individualizam as características e disposições do professor e da criança *cosmopolitas*. As divisões daí resultantes são deslocamentos que servem para qualificar e desqualificar os indivíduos quanto à participação.

O docente como profissional cooperativo e solucionador de problemas funciona como um sistema diferencial de identificação e de diferenciação no qual oposições são produzidas – a criança que não é cosmopolita

é categorizada como, por exemplo, evasora da escola, em desvantagem, em situação de risco, ou proveniente de lares “não funcionais” e, portanto, carente e que precisa ser salva ou resgatada para o futuro por meio da disciplina do presente.

A relação do cosmopolitismo e o “outro” nas práticas educacionais pode ser explorada pelas reformas norte-americanas conhecidas como *educação urbana*. O termo educação urbana é uma mobilização de discursos históricos particulares de política, pesquisa e formação de professores visando administrar crianças “carentes”. Em contraponto onde os ricos moram na cidade, tanto na Europa quanto na América Latina, as cidades americanas são uma mistura de riqueza, urbanismo cosmopolita e pobreza, segregação racial. A utilização do termo *urbano* na educação dos EUA é uma combinação particular de discursos a respeito do ensino de crianças que tradicionalmente não foram bem-sucedidas na escolarização e, portanto, precisam ser resgatadas – os pobres, determinados grupos imigrantes, os hispanos e afro-americanos. Programas estatais e pesquisas têm como alvo a pobreza e os grupos marginalizados através da categoria “educação urbana”). Os discursos do Estado sobrepõem-se aos da psicologia, que tratam da criança e da família que dispõem de uma automotivação e auto-estima “pobres”, com discursos da “natureza biológica” na criança que tem “potencial” e “inteligência”, e discursos sobre o ensino que se centram no cuidado pastoril da criança e numa didática sobre o gerenciamento da sala de aula no qual há diferentes estilos docentes para responder a diferentes estilos de aprendizagem da criança *urbana*.

Os discursos do professor *urbano* incorporam um contínuo de valor a partir do qual o eu cosmopolita é normalizado para localizar “o outro”, a criança urbana. Se examinarmos uma etnografia de um programa de reforma urbana (Popkewitz, 1998), por exemplo, as categorias destinadas a redimir a criança, constroem esta como dispendo de uma “inteligência própria das ruas”, carente de “auto-estima”, ou necessitada de aprendizagem “prática”. A criança urbana é aquela “em desvantagem para aprender”, “a carente”, “em situação de risco” e “das áreas centrais da cidade” – distinções de características inerentes das crianças que são, de alguma forma, diferentes da norma. A normalidade não precisa ser enunciada, enquanto tal, já que “todos” sabem quais são as capacidades

e habilidades da criança da qual se fala quando são acionados os discursos da educação urbana. As características inerentes da criança urbana são separadas daquelas relativas ao cosmopolitismo de resolução de problemas, o qual silenciosamente forma os valores do normal. A criança dotada de “inteligência própria das ruas” é diferente com relação a uma norma não explicitada de “inteligência” que *possibilita* a criança sensata. A criança desprovida de auto-estima é diferente em relação à auto-estima “normal”.

Podemos entender o tipo particular de normalização no sistema de razão que está incorporado nas práticas de educação urbana quando definimos o termo *urbano* em uma outra possível configuração de significados. Mas o urbano na educação urbana é um jargão utilizado para dar conta de múltiplas populações que vivem nos subúrbios. O caráter urbano da criança, então, é a criação de um espaço mais social do que propriamente geográfico, que posiciona a criança “carente” como o “outro” antropológico do que anteriormente foi descrito como o eu cosmopolita. Pela narrativa que constitui o caráter urbano da criança, ela é transformada num objeto de administração social que está sempre em situação de risco, que é remedializado, que é um não-leitor. As divisões e normalizações internalizam e envolvem a criança de modo tal que esta não possa “nunca pertencer à média”.

## 5. Governando o Professor e a Formação Docente: A Política do Conhecimento

Este diagnóstico da prática cultural do ensino foi sintético no intuito de historicizar as mudanças contemporâneas nos registros que fazem a imbricação da administração social e da liberdade/autonomia nas reformas americanas voltadas aos professores e à formação docente. O conhecimento do professor, segundo meus argumentos, enquanto sistemas de razão, é prática substantiva relacionada a questões de regulamentação, governo e normalização. Tanto na virada do século XX quanto do século XXI, a luta da escola destinava-se a fabricar mutuamente o professor e a criança como um *eu* cosmopolita. O eu era evocado através de imagens

de democracia e autonomia que envolviam novas formas de *expertise* que operaram uma revisão do professor e da criança nos imaginários sociais. A nova criança/pai/cidadão flexível, independente, autônomo, responsável e solucionador de problemas da virada do século XXI é, como sustentei, um deslocamento nas práticas de governo mais do que uma incorporação de internalizações, encapsulamentos e inclusões/exclusões bem como de liberdades.

A apresentação sintética de diferentes contornos históricos não se presta a argumentar contra a participação, a comunidade ou os temas de salvação na busca de um mundo mais humano e justo. Nem se presta a introduzir um novo determinismo através de sua preocupação com a razão e o conhecimento. É exatamente o oposto. Determinismo e contingência são as marcas distintivas da própria modernidade. Observar os sistemas de razão é considerar de que modo a conduta torna-se calculável ao se inscreverem os princípios através dos quais os indivíduos se comportam como responsáveis, automotivados e competentes. Reconhecer esta relação pode ajudar a abrir o debate acerca das possibilidades do ensino e da formação docente. Comprometer o presente percebendo em sua própria naturalidade o que há de estranho e contingente e, portanto, contestável é uma estratégia para encontrar as possibilidades existentes no presente.

## Referências Bibliográficas

- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (1999). *To touch the future: Transforming the way teachers are taught: an action agenda for college and university presidents*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- AMERICAN FEDERATION OF TEACHERS (June 1999). *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do*. Washington, DC: American Federation of Teachers.
- BAKER, B. (2001). *In perpetual motion: Theories of power, educational history, and the child*. New York: Peter Lang.

- BERCOVITCH, S. (1978). *The American jeremiad*. Madison: University of Wisconsin Press.
- BLOCH, M. & POPKEWITZ, T. S. (2000). “Constructing the parent, teacher, and child: Discourses of development”. In: SOTO, Lourdes Diaz (ed.). *The politics of early childhood education*. New York: Peter Lang, pp. 7-32.
- DARLING-HAMMOND, L. (1998). “Teachers and teaching: Testing policy hypotheses from a National Commission Report”. *The Educational Researcher*, vol. 27, n. 1, pp. 4-10.
- FENDLER, L. (1999). “Making trouble: Prediction, agency, and critical intellectuals”. In: POPKEWITZ, T. & FENDLER, L. (eds.). *Critical theories in education; Changing terrains of knowledge and politics*. New York: Routledge, pp.169-190.
- FENDLER, L. (no prelo). “Teacher reflection in a hall of mirrors: Epistemological and political reverberations”. *Recherche & Formation*.
- MANN, H. (1867). *Lectures and annual reports on education*. Cambridge: MA. Fuller.
- NATIONAL COMMISSION ON TEACHING & AMERICA’S FUTURE (1996). *What matters most: Teaching for America’s future*. National Commission on Teaching & America’s Future.
- NÓVOA, A. (2000). “The teaching profession in Europe: Historical and sociological analysis”. In: SWING, Elizabeth Sherman; SCHRIEWER, Jürgen & ORIVEL, François (eds.). *Problems and prospects in European education*. Westport, Conn: Praeger, pp. 45-71.
- POPKEWITZ, T. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/Knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press.
- \_\_\_\_\_. *Struggling for the soul: The politics of education and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- ROSS, Dorothy (1972). *G. Stanley Hall; The psychologist as prophet*. Chicago: The University of Chicago Press.