

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RUI DGLAN DOS SANTOS CARVALHO

**AS AÇÕES DE GOVERNAMENTO EMPREENDIDAS PELA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO PIAUÍ NA EXPANSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

São Leopoldo  
2014

RUI DGLAN DOS SANTOS CARVALHO

**AS AÇÕES DE GOVERNAMENTO EMPREENDIDAS PELA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO PIAUÍ NA EXPANSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maura Corcini Lopes

São Leopoldo  
2014

Catálogo na publicação  
Ana Cristina Guimarães Carvalho CRB 3/1087

C331a Carvalho, Rui Dglan dos Santos.

As ações de governmentação empreendidas pela Universidade Estadual do Piauí na expansão da formação de professores / Rui Dglan dos Santos Carvalho. — 2014.

111 f.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS, Centro de Ciências da Educação, Mestrado em Educação, 2014.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maura Corcine Lopes.

1. Professores — formação. 2. Formação docente — Políticas públicas — Piauí. 3. Educação e Estado — Piauí. I. Título.

CDD: 371.12

RUI DGLAN DOS SANTOS CARVALHO

**AS AÇÕES DE GOVERNAMENTO EMPREENDIDAS PELA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO PIAUÍ NA EXPANSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação, pelo Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade do Vale do Rio  
dos Sinos – UNISINOS.

Dissertação aprovada em: 26 de fevereiro de 2014.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maura Corcini Lopes – UNISINOS  
Presidente

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier – UFRGS  
1<sup>a</sup> Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin – UNISINOS  
2<sup>a</sup> Examinadora

São Leopoldo  
2014

Dedico esta dissertação de Mestrado a minha esposa,  
Lorena Rodrigues Santos Carvalho, e a nossa filha,  
Maria Carolina Rodrigues Santos Carvalho.

## AGRADECIMENTOS

- Em primeiro lugar, agradeço ao Senhor Deus, que fez os céus e a terra, que não deixa vacilar os meus pés, que me guarda de todo o mal, que me guarda a vida;
- Agradeço aos meus pais, José Manoel e Benvinda Josefa, exemplos de firmeza, de honestidade, de simplicidade e de doação. Valores que foram plantados, por eles, em mim, e que cultivo em mim mesmo, por mais anacrônicos que pareçam atualmente.
- Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, por viabilizar a “oportunidade de qualificação de profissional” a nós, alunos-servidores federais, do curso de Mestrado Interinstitucional Unisinos - IFPI (Minter Unisinos - IFPI);
- À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por fomentar, financeiramente, esse Mestrado Interinstitucional;
- À Universidade do Vale do Rio dos Sinos e, especialmente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela acolhida, pelo suporte educacional, pelo crescimento intelectual fruto destes dois anos de intensas atividades acadêmicas, pelo privilégio de ter sido discente de um curso com o padrão de excelência que é o seu Mestrado em Educação;
- Um agradecimento muito especial à minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Maura Corcini Lopes, não só pelo trato amigo e cordial, mas também, pelo o exercício do governo de minhas condutas rumo ao alcance do grau de Mestre em Educação, pela competência do seu trabalho, pelo rigor acadêmico, por exigir de mim mais do que de início eu achava não poder. São atitudes que contribuíram para que pudesse ir além do que eu imaginava ser possível;
- Agradeço à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Luisa Merino Xavier e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, pela disponibilidade em participarem da banca de qualificação e defesa de dissertação, e pelas contribuições ao trabalho, que foram de grande valia para a continuidade desta pesquisa;
- Agradeço a todos os professores do PPG em Educação da Unisinos que passaram por minha turma de mestrado. Cada um, a seu modo, contribuiu para o meu crescimento intelectual e pessoal;
- Agradeço a secretaria do PPG de Educação e as funcionárias Loinir Nicolay, Saionara Brazil e Caroline Carlet Azambuja pela presteza, diligência e solicitude que são marcas que caracteriza essa equipe de trabalho;

- Agradeço à Escola Superior de Teologia – EST, em especial, à anfitriã Irma Ellwanger, pela acolhida em suas dependências, no período em que permaneci no Rio Grande do Sul;
- Aos sujeitos desta pesquisa, professores egressos dos cursos de Período Especial, do *Campus* de Picos da UESPI, pela gentileza em ter concedido tão valiosas contribuições em suas narrativas;
- Agradeço ao amigo Jaislan Monteiro, pelo apoio em um momento delicado, no início desta pesquisa. Muito obrigado pelas orientações e sugestões, pelas leituras e releituras na fase do Projeto de dissertação.
- Aos colegas do *Campus* Picos, do IFPI; à Enói Santos, pelo apoio ao longo do Mestrado em Educação, à bibliotecária Ana Cristina Guimarães, pela elaboração da Ficha Catalográfica; e ao professor Waldemar Duarte, pela revisão textual deste trabalho;
- A todos os colegas do curso de Mestrado em Educação, do Minter Unisinos - IFPI, pelos bons e maus momentos... Tudo isso agora faz parte de nossas histórias.

A conduta é, de fato, atividade que consiste em conduzir, a condução, se vocês quiserem, mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução. (FOUCAULT, 2008, p.255)



## RESUMO

Esta pesquisa tratou das práticas de governo que constituíram a obrigatoriedade da formação superior de professores que atuavam em escolas públicas no Piauí, mais especificamente, na região de Picos, durante o período de 1998 a 2006. Objetivou conhecer as ações do Estado que determinaram a formação de professores pela Universidade Estadual do Piauí, e quais os efeitos dessas ações, observados nas narrativas dos professores. Para tanto, foram analisadas políticas que determinaram a obrigatoriedade de tal formação, bem como seis entrevistas-narrativas com professores que fizeram a formação nos cursos de Período de Especial, ofertados pela Universidade Estadual do Piauí. Para o desenvolvimento das análises e da problematização do material de pesquisa, foi utilizado o conceito-ferramenta de inspiração *foucaultiana* de governo. Concluiu-se que os professores, antes mesmo de entrarem no curso de formação, por determinação do Estado, já estavam convencidos da necessidade de tal formação. Discursos do campo educacional e discurso oficial já atuavam nas subjetividades docentes transformando a formação superior em uma necessidade para qualificar a formação no Ensino Fundamental, antes mesmo da Lei nº. 9394/96 exigir formação superior como requisito obrigatório para o exercício da docência. Também concluiu-se que entre os professores entrevistados, não ficou explícito nenhum tipo de resistência às exigências de formação, visto que estes já integravam os discursos educacionais e pedagógicos que definiam o que seria um bom professor. Mostrou-se que as práticas de governo de Estado sobre os professores mostraram a sua eficiência justamente nas formas de os professores assumirem para si, como uma verdade inquestionável, a necessidade da formação. Isso mostra que as práticas de governo só se configuram como verdades quando convencem sujeitos livres a agirem conforme o desejado, ou seja, quando o desejo do Estado passa a ser o desejo do sujeito.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Governo. Políticas de formação de professores. Entrevista-narrativa.

## ABSTRACT

The research was based on the practices of government that constituted the mandatory teachers' higher education who worked in public schools in Piauí, more specifically, in the region of Picos, during the period 1998-2006. Aimed to meet the State's actions that led to teacher education from the State University of Piauí and what effects these actions can be observed in the narratives of teachers. For this purpose, we analyzed policies that determined the requirement of such training, as well as six - narrative interviews with teachers who did training courses in special period, offered by the State University of Piauí. For analysis and questioning of the concept of research material - tool Foucauldian inspiration of government was used. It is concluded that teachers even before entering the training course, for determining the State, were already convinced of the need for such training. Speeches of the educational field and official speech has already worked in teachers subjectivities, transforming the higher training in a need to qualify the training in Elementary School, even before the Law no. 9394/96 require higher training as a mandatory requirement for the exercise of teaching. It is also concluded that among the teachers interviewed was not explicit any resistance training requirements because they already incorporate educational and pedagogical discourses that defined what would be a good teacher. It was shown that the practices of governance of State on teachers showed their efficiency precisely the forms of teachers assume for himself as an unquestionable truth, the need for training. This shows that the practices of government only when configured as truths convince free subjects to act as desired, ie, when the desire of the State shall be the desire of the subject.

**Keywords** : Teacher education . Governamento . Policies for teacher education . Interview-narrative.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos professores entrevistados .....	66
Quadro 2 - Agrupamento dos conjuntos enunciativos .....	73

## LISTA DE SIGLAS

9ª GRE – 9ª Gerência Regional de Educação  
ABE – Associação Brasileira de Educação  
AI – Ato Institucional  
CEPRO – Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí  
CESP – Centro de Ensino Superior  
FADEPI – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação no Estado do Piauí  
FADI – Faculdade de Direito do Piauí  
FAFI – Faculdade Católica de Filosofia do Piauí  
FESPI – Fundação de Ensino Superior do Sul do Piauí  
Fesurv – Fundação de Ensino Superior de Rio Verde  
FUESPI – Fundação Universidade Estadual do Piauí  
FUFPI – Fundação Universidade Federal do Piauí  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IES – Instituição de Ensino Superior  
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
RBS – Rede Brasil Sul de Televisão  
Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
Seplan – Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Piauí  
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Piauí  
TCLE – Termo Livre Consentido e Esclarecido  
UDF – Universidade do Distrito Federal  
UEG – Universidade Estadual do Goiás  
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul  
UESPI – Universidade Estadual do Piauí  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso  
UFPI – Universidade Federal do Piauí

UnB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso

URJ – Universidade do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO: BREVE HISTÓRICO .....</b>	<b>22</b>
1.1 O BRASIL COLONIAL: DA AÇÃO JESUÍTA ÀS AULAS RÉGIAS.....	23
1.2 ESCOLA NORMAL: DO SURGIMENTO À CONSOLIDAÇÃO COMO MODELO DE FORMAÇÃO .....	25
<b>1.2.1 As origens da Escola Normal no Piauí.....</b>	<b>29</b>
1.3 A ACADEMIA COMO UM NOVO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	31
<b>2 DO PERCURSO DE UMA IDEIA À CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>39</b>
2.1 DO PESSOAL, DO LOCAL E DO ESPECÍFICO: COMO FUI CAPTURADO PELO PROCESSO EM ESTUDO .....	40
2.2 PRIMEIROS MOVIMENTOS NO CAMPO DE PESQUISA E O PERCURSO DAS LEITURAS .....	45
<b>2.2.1 Sobre a Implantação do Ensino Superior em Picos.....</b>	<b>46</b>
<b>2.2.2 Sobre a Implantação do Ensino Superior no Piauí .....</b>	<b>48</b>
<b>2.2.3 Experiências de Expansão de Universidades Estaduais no Brasil, na Década de 1990 .....</b>	<b>57</b>
<b>3 DEFINIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....</b>	<b>61</b>
3.1 A CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO.....	63
3.2 CARACTERIZAÇÃO E ESCOLHA DOS SUJEITOS DE PESQUISA .....	65
3.3 O MÉTODO DE PRODUÇÃO DOS DADOS .....	67
3.4 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	70
<b>4 FERRAMENTAS ANALÍTICAS E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>75</b>
4.1 PROFESSORES-DISCENTES: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO .....	78
4.2 PROFESSORES-DISCENTES: UM OLHAR A PARTIR DA FORMAÇÃO .....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO I – TCLE DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL .....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO II – TCLE DOS PROFESSORES DAS REDES MUNICIPAIS.....</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO

Diante das transformações que vêm se operando no capitalismo, em nível mundial, assim como em decorrência de mudanças profundas nos planos social e cultural, a educação tem sido, de um lado, exaltada pelas contribuições que poderia oferecer para a constituição de sociedades mais ricas, mais desenvolvidas, mais igualitárias e mais democráticas e, de outro, especialmente em países como o nosso, profundamente questionada, por não estar em condições de garantir à população em geral o acesso aos bens culturais, sociais e econômicos que poderiam garantir-lhe os benefícios decorrentes de sua pertença a uma sociedade afluyente. (FERRETTI, 2003, p. 41).

Apesar do foco principal deste texto ser a formação de professores no contexto da expansão do Ensino Superior no interior Piauí, antes de adentrar nele, julgo pertinente fazer uma abordagem a respeito do tema Educação de um modo mais amplo. Com a intenção de introduzir essa discussão, iniciei o texto com o excerto em destaque.

O trecho acima faz parte do artigo “A reforma do Ensino Médio: uma crítica em três níveis”, de Celso João Ferretti, uma das primeiras leituras que realizei no momento da elaboração da proposta de pesquisa, com a qual concorri a uma vaga no Programa de Mestrado em Educação pela UNISINOS. Mesmo após várias mudanças de planos quanto ao direcionamento de minha pesquisa, o excerto acima sempre esteve em uma posição de permanência. Em algumas linhas, o pesquisador resume seu entendimento sobre a importância da educação para a sociedade. Transcorrida uma década de sua escrita, tal concepção, ainda hoje, permanece cristalizada como uma *verdade universal*.

Se por um lado, nas sociedades modernas, uma boa educação é fator determinante para o desenvolvimento, a justiça e a paz social – além de viabilizar o acesso aos benefícios sociais, culturais e econômicos às camadas sociais que outrora apenas os margeavam – por outro, o fracasso dos sistemas educativos pode apenar toda uma sociedade, acarretando interdição do acesso de certas camadas sociais a muitos dos benefícios produzidos pela coletividade – como é o caso de nosso país, onde, segundo Ferretti<sup>1</sup>, são negados os bens sociais, culturais e econômicos a parte considerável da população. Essa lógica conduz com frequência à seguinte conclusão: o êxito de um país passa necessariamente por seu sistema

---

<sup>1</sup> Mesmo sabendo que o texto foi escrito há dez anos e que, de lá para cá, muitas políticas sociais e assistenciais foram criadas visando minimizar a miséria e a democratização dos acessos a educação – e que isso ainda está muito longe de ser atendido –, preferi mantê-lo como mote para abrir as discussões deste trabalho, pois sendo o mesmo contemporâneo ao processo que este trabalho se propõe a estudar, acaba dando o tom de como no período era ativo o discurso transformador da educação.

educacional. Então, promover a educação é o caminho mais seguro para promover o *desenvolvimento*.

Tendo como premissa esse poder de salvação que a educação seria detentora – a partir dos anos 60 e 70 do século XX – surge, em nível global, um movimento orgânico dos governos nacionais objetivando a promoção da educação. “Na maioria dos países do mundo, a escola passa a ser pensada na perspectiva do desenvolvimento econômico e social [...] essa nova perspectiva leva a um esforço para universalizar a escola primária e, a seguir, o ensino fundamental” (CHARLOT, 2008, p. 19).

No Brasil, a partir de meados da década de 1980, houve uma mobilização contínua do Governo Federal, sempre buscando articulação com Estados e Municípios, no sentido de promover a universalização da Educação Básica. Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 pode ser tomada como marco inicial dessa nova etapa da educação no Brasil. Nela, o governo propõe a universalização do Ensino Fundamental, definindo-o como obrigatório e gratuito.

Ao longo da década de 1990, o Brasil adota uma série de ações com o mesmo direcionamento. São exemplos dessas ações: a adesão à Declaração Mundial sobre Educação para Todos; o lançamento do Plano Decenal de Educação para Todos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o que garantiu suporte financeiro às iniciativas na área da educação. Esse direcionamento continua na década seguinte com a aprovação do Plano Nacional de Educação; o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação e, finalmente, a Emenda Constitucional nº. 59, que torna toda a Educação Básica obrigatória e gratuita, de modo a contemplar todos os brasileiros da faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade.

Além de tratar sobre o comprometimento do Estado com o ensino gratuito e obrigatório, o conjunto dos textos legais demonstra: uma preocupação contínua com a expansão e o aprimoramento dos sistemas educativos; a busca por novas fontes de recursos; um maior grau colaboração com a iniciativa privada e a sociedade civil – seja em parcerias para implantação de programas e projetos, seja a sociedade civil assumindo responsabilidade que, primitivamente, caberia ao Estado, seja na fiscalização pelo chamado controle social; além de uma constante preocupação com a qualidade do ensino oferecido – tema que sempre traz a formação e valorização da carreira docente como pressuposto para o êxito dos projetos educativos.

Esse dispositivo legal faz parte de uma estratégia política que tem por finalidade governar uma população, regular as suas condutas e modificar o modo de ser dos governados.



Esse dispositivo é apoiado tanto no discurso oficial quanto nos discursos educacionais, e tem como argumento principal: uma melhor promoção da educação no Brasil. Tais iniciativas foram sempre acompanhadas por uma intensa mobilização do aparelho estatal, em especial pelo Ministério da Educação, no plano federal, e pelas secretarias estaduais e municipais de educação nos respectivos campos de atuação, sempre no sentido de efetivar o que fora proposto.

Quanto a avaliar se os objetivos foram efetivamente alcançados ou discutir a qualidade dos serviços prestados, isso foge ao escopo deste trabalho. Quero apenas assinalar que o desejo do Governo de aprimorar o sistema educativo brasileiro foi convertido em leis; logo em seguida, houve uma intensa mobilização de todo aparelho estatal para que essas iniciativas fossem implementadas.

Embora o Poder Público seja o principal agente da educação escolar, a família e a sociedade também possuem responsabilidades no campo educativo. A própria Constituição, ao definir “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (BRASIL, 1988), já denota o desejo de que a educação deve ser desenvolvida coordenadamente entre estas três instâncias.

Em muitos programas e ações do governo na área de educação, é comum a participação do terceiro setor. Essa participação ocorre seja em parcerias público-privadas; seja na fiscalização e acompanhamento dos gastos em educação pela mídia, por entidades de classe, por associações de pais, pelos diversos conselhos entre outros; ou ainda por meio de instituições que atuam diretamente no campo educativo. Enfim, há uma mobilização da sociedade civil em prol da questão educativa, visto que a sociedade atua, colabora, fiscaliza e também aguarda a concretude das promessas educativas de um futuro melhor.

Como já foi dito há pouco, a própria Constituição Federal já sinaliza para um maior envolvimento da sociedade civil na questão educativa. A partir de então, leis e planos do governo para educação, costumeiramente, trazem inscritas atribuições que podem ser desenvolvidas pela sociedade civil. Assim, o Estado vem facultando ao terceiro setor uma participação mais efetiva no campo educacional. Aberta essa possibilidade, nas últimas duas décadas, houve um aumento do número de Fundações, Organizações Não Governamentais, entre outros modelos de organizações da sociedade civil que têm entre suas finalidades atuar em colaboração com o Estado no desenvolvimento da educação.

Quanto à relação da família com a educação escolar, é importante ressaltar que a aliança entre escola e família se dá com o próprio surgimento da Escola Moderna, na segunda metade do século XVIII. Por meio dessa aliança, a educação da criança deixa a órbita familiar

e passa à órbita escolar. Essa aliança se torna a base sobre a qual se erguem os sistemas educativos nacionais (NARODOWSKI, 1999).

Desde então, a família confia à escola seus rebentos, para que ela, a escola, os torne pessoas plenamente desenvolvidas, qualificadas para o trabalho e preparadas para o exercício da cidadania – instrumentalizá-los para enfrentarem e sobreviverem os desafios da “globalização”, das “novas tecnologias”, da “sociedade do saber” da “sociedade do conhecimento”; enfim, cabe à escola prepará-los para os desafios hodiernos.

Apesar de um esforço tão amplo e articulado entre Estado, sociedade e família, atualmente, parece existir uma suspeita generalizada de que a educação não vai por si mesma contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Os governos já anunciam metas e objetivos mais moderados para a educação (NARODOWSKI, 1999). A sociedade civil questiona a educação universal e gratuita que vem sendo oferecida, é o caso da campanha “A Educação Precisa de Resposta”, encabeçada pelo grupo RBS<sup>2</sup>. Diante dos resultados insatisfatórios das avaliações oficiais, a família também já sente abalada sua relação de confiança com a escola.

Esse conjunto de agentes – que atuam na educação, mas não atuam no ambiente escolar – produz um excesso de discurso que, segundo Nóvoa (2011, p. 17), acaba por revelar “uma grande pobreza das práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer”.

O que desejo com essa problematização inicial é enfocar alguns aspectos que, por vezes, perpassam as discussões sobre a questão educativa atualmente. O primeiro deles é delimitar alguns entendimentos acerca da educação:

- 1) Nossa sociedade deposita na educação a confiança que essa possa trazer: o desenvolvimento econômico e social, relações mais justas e igualitárias, uma sociedade mais segura e democrática; enfim, a sociedade espera a ação da força transformadora e salvacionista da educação;
- 2) Essa visão utópica<sup>3</sup> aparenta um forte consenso entre Estado, sociedade e família, que vêm depreendendo enormes esforços para promoção de uma educação universal e de *qualidade*;

---

<sup>2</sup>Informações sobre a campanha “A educação Precisa de Respostas” estão disponíveis em: <<http://www.clicrbs.com.br/especial/br/precisamosderespostas/capa,1429,0,0,0,Home.html>>

<sup>3</sup> Para Narodowski (1999), as “Utopias Educativas” ou “Utopias Pedagógicas” estão presentes em todos os textos pedagógicos e apresentam as seguintes características: delimitam as grandes finalidades que guiam a ordem das práticas educativas; tendem a legitimar as diferentes propostas educativas; oferecem um ponto de chegada que orienta e disciplina o discurso pedagógico e a prática escolar.

- 3) Embora essa visão salvacionista ainda seja hegemônica em nossa sociedade, alguns pensadores da educação já questionam essa capacidade salvacionista, não somente a escola não tem conseguido ser motor da justiça e igualdade, mas também diariamente se demonstra todo o contrário (NARODOWSKI, 1999).

O segundo é reconhecer a educação como um campo de tensão onde interagem diferentes atores. Não somente professor e aluno, mas também pais, a sociedade e o Estado, todos estão envolvidos na causa educativa. É nessa arena, onde transbordam interesses e utopias, que o professor tem o seu espaço de trabalho.

A educação escolar, ou seja, a educação produzida na escola, desde o seu surgimento na Modernidade, realiza-se num dado espaço físico: a escola; com grupos de crianças ou jovens: os alunos; sob as orientações de um funcionário específico: o professor. Contudo, “hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é sim, um profissional que deve resolver os problemas” (CHARLOT, 1998, p. 20).

Nas últimas duas décadas, as questões relacionadas com a profissão docente tem sido uma das grandes prioridades das políticas educacionais nacionais. A partir do Plano Decenal de Educação, que define “a fixação e implementação de política de longo alcance para o magistério é condição precípua para que se atinjam os objetivos de elevação dos padrões de qualidade educacional” (BRASIL, 1993, p. 45), há uma preocupação contínua do Governo com a questão da qualidade dos professores, em especial quanto à sua formação.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe vários dispositivos disciplinando a docência; também em 1996 foi destaque a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. A Lei nº. 10.172/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação defende, em seu texto, a “valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores” (BRASIL, 2001).

Enfim, são fartos os exemplos de dispositivos legais na direção de uma maior atenção, formação e valorização do docente. Foi justamente buscando entender como se operacionalizaram, em um local específico, essas políticas de “formar” e “valorizar” o docente, que surgiu o objeto desta pesquisa, detalhado mais adiante nesse texto, em especial a ação do Art. 87, § 4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que prevê:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...]

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores

habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996).

A linha de raciocínio que orientará os próximos capítulos tem os seguintes pressupostos: o Governo brasileiro tem promovido uma caminhada rumo à universalização da Educação Básica. Para a consecução desse objetivo, um dos principais problemas a ser superado, segundo Brasil (1993), é a melhoria na formação de professores. Esse assunto já foi tratado em diversos dispositivos legais, entre eles está a Lei de Diretrizes e Base da Educação, que traz a formação em nível superior como ideal para o exercício da profissão de docente, além de instituir o prazo de dez anos para que todos os professores possuam graduação como requisito mínimo ao exercício do cargo. A contagem de tempo tem início um ano após a publicação da referida Lei.

Tendo em vista o atendimento dessa normativa, o Governo Federal passa a cobrar dos governos – estaduais e municipais – e dos profissionais de educação, tanto os ativos como os futuros, a adequação às novas exigências para a profissão docente. A partir de então, em diferentes partes do país, diversas estratégias foram utilizadas com o objetivo de atender a nova exigência quanto ao perfil mínimo admitido para a profissão docente.

O estudo que realizei trata de uma das estratégias de adequação adotada pelo Estado do Piauí ao processo acima descrito. A partir de 1998, o Governo Estadual e os Municípios promoveram uma maciça formação de professores em nível superior. Esses professores já eram integrantes dos quadros funcionais públicos. Isto ocorreu, principalmente, por meio da celebração de convênios entre a Universidade Estadual do Piauí, a Secretaria Estadual de Educação e as diversas secretarias municipais de educação. Para tanto, foi estimulada uma rápida expansão da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, de modo a acolher toda a demanda pela formação de professores para os diversos sistemas de educação – tanto o estadual quanto os municipais.

Para melhor apresentar as discussões que fundamentam a presente pesquisa, estruturei os capítulos da seguinte forma:

No primeiro capítulo, a fim de contextualizar o presente trabalho dentro cenário educativo do Brasil, faço uma retrospectiva sobre a formação de professor. Como a profissão e/ou a formação de professor se constituiu ao longo da história da educação brasileira: dos exames de admissão ao surgimento das Escolas Normais, às primeiras experiências de implantação de Faculdade de Educação e às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras como espaço de formação de professores. Assim, por meio da análise desse processo histórico,

obtive subsídios que me auxiliaram na compreensão tanto do cenário educativo brasileiro quanto do Estado do Piauí.

No segundo capítulo, avanço na problematização com a descrição dos primeiros movimentos de pesquisa. Início com o relato de como algumas inquietações pessoais relacionadas à implantação do Ensino Superior, na cidade de Picos-PI, despertaram em mim uma intenção inicial de pesquisa. Prossigo com a análise de alguns textos relacionados à implantação, consolidação e expansão do Ensino Superior no Estado do Piauí. Através desses textos, pude identificar algumas correlações entre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº. 9394/94, a formação de professores para a Educação Básica e o processo de expansão do Ensino Superior público no Estado. O relato prossegue com a análise de textos que tiveram origem em outros Estados, abordando a temática da expansão do Ensino Superior público voltado para formação de professores, e que foram, igualmente, influenciados pela Lei nº. 9394/94. Esse conjunto de textos me trouxe uma maior clareza do processo em que se desenvolveu a expansão do Ensino Superior da UESPI e me deu uma maior segurança para realizar escolhas de pesquisa (objeto, campo, sujeitos) e fazer as delimitações necessárias.

No terceiro capítulo, apresento as principais definições metodológicas: o problema e o objeto de pesquisa; caracterizo os sujeitos, que são os professores do setor público de ensino que realizaram sua graduação no contexto da expansão do Ensino Superior no Piauí; delimito o campo de estudo, que será a região de Picos – PI; defino o recorte temporal que coincidirá com o processo de expansão promovido pela UESPI; apresento minhas estratégias metodológicas de pesquisa, que tiveram como base de coleta de dados entrevistas-narrativas com os sujeitos de pesquisa, como foi a escolha desses sujeitos, como foram desenvolvidas as entrevistas.

No quarto capítulo, procedo às análises das entrevistas-narrativas colhidas junto aos professores egressos dos cursos de Período Especial do Campus de Picos, da UESPI. Para operacionalizar essas análises recorri aos conceitos-ferramentas do governo e da governabilidade. O capítulo está organizado em duas grandes unidades analíticas. A primeira se refere a como esses professores descrevem o seu processo de formação; a segunda, a quais efeitos os professores atribuem ao processo de formação por eles vivenciado.

Por fim, apresento as considerações finais onde concluo a dissertação. Início com algumas reflexões sobre minha trajetória dentro do curso de Mestrado em Educação. Retomo várias questões relevantes, discutidas ao longo do trabalho. Também retomo algumas

conclusões abordadas nos capítulos antecedentes e delinear alguns entendimentos acerca das questões de pesquisas a que me propus investigar.

## 1 O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO: BREVE HISTÓRICO

No ano de 1996, com aprovação da Lei nº. 9394/96, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Base da Educação, o Brasil recebe uma nova regulamentação para a área da educação. Essa Lei prevê Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, gestão democrática do ensino público, carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na Educação Básica, percentuais mínimos do orçamento a serem gastos pela União, Estados e Municípios, além de trazer inovações para carreira docente. Por meio da combinação dos artigos 64º e 84, § 4º, a Lei (im) propõe um novo padrão para a carreira docente no Brasil. Com isso, o Governo realiza, ao menos no plano legal, um antigo desejo de gerações de educadores: o de elevar a formação de professor em exercício a nível superior. Desde o momento da publicação da Lei nº. 9394/96, não seria mais permitido a atuação de professores leigos no sistema regular de ensino; além disso, professores com formação em nível médio oriundos das Escolas Normais ficariam com sua atuação restrita apenas às séries iniciais. E mesmo assim, a sua atuação seria admitida somente até o fim da Década da Educação<sup>1</sup>.

Neste capítulo, proponho uma discussão a respeito de como a formação de professores se constituiu ao longo da história da educação brasileira; quais os critérios formativos exigidos para se constituir um professor. Não se trata de uma busca para identificar quais habilidades ou competência exigida para se tornar professor, muito menos discutir as estruturas e funcionamentos das instituições de formação ou currículo adotado – tais questões aparecerão no texto de forma a enriquecer a discussão, mas não ocuparão posição central. Quero salientar que o fio condutor deste capítulo é a realização de uma análise sobre a formação ou critérios exigidos para se constituir professor, bem como apresentar algumas discussões sobre qual seria o *locus* adequado para se dar essa formação.

Para atender tal proposta, empreendi uma análise de três momentos distintos da história da formação de professor no Brasil. O primeiro compreende o período que inicia com a ocupação da Colônia, em que a educação era feita basicamente por iniciativa dos habitantes locais por meio da contratação do mestre-escola, e que tinha a Companhia de Jesus como principal instituição a oferecer um ensino melhor sistematizado. O Segundo momento se inicia com as primeiras tentativas de implantação de um sistema de ensino nacional por meio das Escolas Normais. Com elas, tem início, no Brasil, a busca em dar uma formação específica aos futuros professores. Por fim, o período em que a formação dos professores

---

<sup>1</sup> A Década da Educação foi instituída pelo Art. 87, da Lei 9394/96. E teve seu início um ano após da publicação da referida Lei.

passa a ser pensada no âmbito dos Institutos de Educação e da Faculdade de Ciências, Letras e Filosofia, até o contexto da publicação da Lei nº. 9394/96.

### 1.1 O BRASIL COLONIAL: DA AÇÃO JESUÍTA ÀS AULAS RÉGIAS

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas Aulas Régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores (SAVIANI, 2009, p. 145).

Embora Dermeval Saviani não seja um referencial base de minha pesquisa, não posso deixar de citá-lo quando conto a história da educação brasileira. O excerto acima resume como era pensada, ou melhor, como não era pensada a formação de professores no Brasil Colônia. Nesse período inicial da História do Brasil – que se estende do século XVI ao XIX – a educação não constava entre as preocupações da metrópole, assim como durante a maior parte do período colonial brasileiro. A educação escrita não constava entre as funções do Estado, e a Escola Moderna<sup>2</sup> ainda não havia surgido. Enfim, buscar pela cultura escrita, geralmente, era um empreendimento individual ou familiar.

Nesse período, marcado pela ausência de um mínimo de planejamento para educação em nível de Estado, o professor era antes de tudo um prático, ou seja, aquele que de alguma forma entrou em contato com a cultura escrita e se sente com – ou lhe atribuem a – capacidade de transmitir esse conhecimento. O ensino era desenvolvido a partir da iniciativa dos próprios colonos mediante a contratação de “mestre-escola”, que muitas vezes era o próprio vigário local. O ensino ocorria em um ambiente eminentemente doméstico por aqueles que tinham meios de custeá-lo. Assim, o colono comum encontrava-se à margem de um conhecimento mais elaborado, ou seja, um ensino sistematizado.

No entanto, havia algumas *ilhas* de cultura na colônia brasileira. Essas *ilhas* seriam os padres e colégios da Companhia de Jesus. Seus religiosos frequentemente prestavam serviços educativos aos senhores da Casa-Grande, sendo que um número reduzido desses colégios era

---

<sup>2</sup> Segundo Narodowski (1999), a Escola Moderna surge na Europa entre os séculos XVIII e XIX, muito influenciada pela obra Didática Magna, de Jan Amós Comenius. Ainda, segundo o autor, a Escola Moderna é pautada na aliança escola e família, em que a educação deixa o âmbito familiar para ser produzida em um espaço específico: a escola. Há invenção de uma nova modalidade do corpo infantil: o aluno. Esse modelo não chegaria ao Brasil antes do século XIX. Varela (1995) acrescenta algumas características da Escola Moderna como sendo um local de criação do sujeito individual através da ação das pedagogias disciplinares e das tecnologias de individualização. Também cumpre a função de regular e de disciplinar a população. A sua disposição espacial tem em vista a vigilância e o controle. Nela há divisões por níveis hierarquizados de aprendizagem, por idade e por séries.



mantido pelos religiosos localizados em algumas das principais cidades da Colônia. Sobre o tema, afirma Castanho (2004, p. 32): “durante quase todo o período colonial, a educação predominante no Brasil foi promovida pelos jesuítas. Ela era levada à Casa-Grande por padres da Companhia de Jesus ou ministrada nos colégios jesuíticos”. Ou seja, a ação educativa na colônia foi quase que inteiramente obra dos Jesuítas para uma clientela de elite.

Essa primazia dos Jesuítas no campo da educação perdurou do início do século XVI a meados do século XVIII. O Estado Português seria o principal agente financiador das atividades educativas dos Jesuítas no Brasil Colônia. Segundo Castanho (2004), a Coroa Portuguesa revertia 1,0% (um por cento) do produto da colônia para ações educativas operacionalizadas pela Companhia de Jesus. Seus colégios e seminários se tornaram o grande foco de irradiação da cultura no Brasil Colonial e devido a tal relação, o autor nomeia esse modelo de “educação pública religiosa”.

O grande destaque do professor jesuíta no período, em muito se deve a sua sólida formação para o ensino em oposição aos demais vigários ou aos mestres-escolas. Castanho (2004) descreve as quatro etapas de formação do professor da Companhia de Jesus: inicialmente, dois anos dedicados à formação moral, à vida interior, à introspecção e à piedade; a segunda etapa consistia em mais dois anos de formação intelectual, que incluía aulas de grego, de latim e de hebraico – após esse segundo biênio, o jesuíta já estaria pronto para exercer o magistério; a terceira etapa, a *studia inferior*, com duração de três anos, destinava-se a uma sólida formação filosófica. Por fim, o aluno poderia ainda ser encaminhado à *studia superiora*, constituída por quatro anos destinados aos estudos de teologia e dois anos destinados à especialização em uma disciplina específica.

Em 1759, acontece uma drástica mudança nas relações entre a Coroa Portuguesa e a Companhia de Jesus. No bojo de um conjunto de reformas que ficou conhecida como *Reforma Pombalina*, ocorre a expulsão dos Jesuítas, não somente do território brasileiro, mas de todos os domínios portugueses. Esse fato acarretaria o desmanche de todo o sistema de ensino jesuítico. Para Cardoso (2004), esse gesto simboliza não só a afirmação do Estado secular perante (a) influência religiosa, mas também o afastamento da cultura escolástica e adoção do ideário Iluminista.

Em substituição ao ensino jesuítico, a Coroa Portuguesa propõe a criação de um novo sistema de ensino, as Aulas Régias. Segundo Cardoso (2004), o Estado Português, pela primeira vez, assumia diretamente a responsabilidade sobre a educação. O ensino era dividido em aulas de primeiras letras (de ler, escrever e contar) e em aulas de humanidade (latim,

grego, retórica, filosofia), sem haver qualquer relação entre as cadeiras<sup>3</sup>. Esse modelo prescindia de colégios, em geral eram ministradas nas casas dos professores. Após a expulsão dos Jesuítas, apenas alguns poucos colégios e seminários continuariam sendo utilizados para atividades educacionais.

Outra característica apresentada pelo sistema era a não exigência de uma formação específica para os professores. Segundo Castanho (2004, p.45), “os professores régios não tinham uma formação escolar específica como pré-requisito para sua nomeação. Fosse para que nível fosse, tais professores eram admitidos ao magistério mediante exames públicos nos quais deveriam demonstrar sua qualificação”.

Na prática, o que aconteceu em decorrência da substituição do sistema de ensino jesuíta pelo modelo das Aulas Régias foi a desarticulação do único sistema de ensino que possuía relativa eficiência na colônia. Segundo Cardoso (2004, p. 183), “diante desse quadro, a população brasileira recorria às aulas particulares, ou à generosidade alheia, para suprir esse aspecto da ausência do Estado”. Enfim, as Aulas Régias foram instituídas; no entanto, a Coroa Portuguesa não proveu os meios necessários para implantá-las. Como exemplo disso, basta recordar que, ao final do século XVIII, havia apenas 44 cadeiras em atividades no Brasil, ou seja, apenas 44 professores autorizados pela Coroa para prover todo o território brasileiro. Número evidentemente insuficiente para atender a demanda por serviços educativos no Brasil Colônia. Essa realidade permaneceria inalterada até anos depois da independência quando tiveram início as primeiras tentativas de construção de um sistema educativo que mais se adequasse às necessidades brasileiras.

## 1.2 ESCOLA NORMAL: DO SURGIMENTO À CONSOLIDAÇÃO COMO MODELO DE FORMAÇÃO

A realidade das Aulas Régias persistiu no Brasil nas primeiras décadas do século XIX. Modificações na esfera educativa viriam somente após a Independência – quando o Governo Imperial sinaliza em direção à organização de um sistema educativo de primeiras letras que contemplasse todo império. Essa primeira ação que destaco, viria por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, que em seu artigo 1º determinava o seguinte: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Por meio

---

<sup>3</sup> De acordo com Cardoso (2004, p. 187, grifo do autor), “a escola era uma unidade de ensino com um professor. O termo *escola* era utilizado com o mesmo sentido de *cadeira*, ou seja, uma *Aula Régia* de Gramática Latina, ou uma *Aula* de Primeiras Letras, correspondia, cada uma, uma cadeira específica, o que representava uma unidade escolar. Cada aluno frequentava as Aulas que quisesse, não havendo articulação entre as mesmas”.

dessas escolas de primeiras letras, o Governo Imperial esboça a criação de um primeiro sistema de instrução pública. Contudo, apesar de se configurar em um primeiro gesto concreto, esse sistema não vem a se concretizar. Segundo Castanho (2007 p. 47), “esse sistema nacional de instrução pública, apenas esboçado na Lei de 1827, pouco passou do nível das ‘intenções proclamadas pelo império’”.

Na década seguinte, uma nova legislação traria significativas modificações na esfera educativa. Essa modificação legal foi trazida pelo Ato Adicional de 1834, que alterou a Constituição Imperial. Esse novo regulamento “coloca a instrução primária sob a responsabilidade das províncias” (SAVIANI, 2009, p. 144). Desse modo, torna-se de “âmbito provincial toda a legislação sobre ‘instrução pública e estabelecimento próprio a promovê-la’, com exceção da educação superior” (CASTANHO, 2007, p. 51). Em outras palavras: cada província ficaria com a incumbência de seu ensino primário: criar o seu modelo de ensino, implantar suas escolas, contratar seus professores e elaborar a normas necessárias ao funcionamento do respectivo sistema educativo. Isso inclui elaborar um modelo de constituir seus professores. Quanto ao papel das províncias a respeito da formação de professores, essas tendem a adotar o modelo que vinha sendo seguido nos países europeus através da criação de Escolas Normais. Sobre a origem do modelo, informa Saviani:

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário (SAVIANI, 2009, p. 143).

A primeira Escola Normal do Brasil foi implantada no ano de 1835, na cidade de Niterói, capital da província do Rio de Janeiro. A partir desse momento, multiplicam-se tentativas de implantação de Escolas Normais. Várias províncias buscam instituir um modelo adequado a sua realidade. Até o fim do Século XIX, a maioria das províncias já possuía Escolas Normais destinadas à formação de docente para atuarem nos níveis mais elementares de ensino.

Com relação à busca das províncias em implantar suas Escolas Normais, Castanho (2004 p. 54) afirma que “os anos seguintes assistiriam à proliferação de iniciativas semelhantes, todas, porém, com resultados medíocres, aberturas e fechamentos, reinstalações e pequeno número de professores formados”. Assim, a Escola Normal não conseguiu se firmar de imediato como modelo padrão de formação de professores. Durante todo o século

XIX, a realidade de mestres leigos persistiu no Brasil; ao longo desse período, foi dada continuidade à prática de contratar professores mediante exame de admissão<sup>4</sup>.

A instalação da primeira Escola Normal também possui outro significado para a História da Educação no país. A partir de sua implantação passaria a coexistir dois modelos de ensino secundário no Brasil – as Escolas Normais e os Liceus –, ambos com finalidades bem definidas. Enquanto as Escolas Normais tinham como missão formar professores para o Ensino Primário, os Liceus possuíam um caráter eminentemente propedêutico ao Ensino Superior. Durante todo Século XIX, os Liceus exerceram forte influência sobre as Escolas Normais.

Segundo Kulesza (1998), os Liceus possuíam ao menos duas grandes vantagens em relação às Escolas Normais. Primeiramente, por seu caráter preparatório para ingresso ao Ensino Superior, estavam regidos por normas legais emanadas da Corte. Em segundo lugar, o Colégio Pedro II – localizado na Capital do Império e que era mantido pela Coroa – era utilizado como modelo de referência aos demais Liceus do país. Esses dois fatores exerciam forte influência junto aos demais Liceus, o que conferia certa uniformidade normativa, estrutural, curricular e operacional; e que, diferentemente das Escolas Normais, não estavam expostos à miscelânea de experimentações dos governos provinciais.

Na ausência de uma modelo tão influente como o Colégio Pedro II, os governos provinciais, frequentemente, recorriam aos Liceus como parâmetro para estruturar suas Escolas Normais. Assim, “os diversos Liceus provinciais constituíram referência fundamental para o desenvolvimento do ensino normal, emprestando seus professores, suas instalações e seus regulamentos para as novas escolas” (KULESZA, 1998, p. 63).

Kulesza (1998) cita três modelos de Escolas Normais adotados com maior frequência, apontando um traço em comum entre esses modelos: todos se apoiavam em outras instituições de ensino. O primeiro modelo descrito pelo autor era comum em várias províncias: haver a criação de um curso normal anexo ao Liceu pelo simples acréscimo de uma cadeira de Pedagogia ao currículo, aligeirando-se a parte de formação geral e reservando-se a prática profissional para ser exercida junto a alguma escola primária pública. Um segundo modelo consistiu em transformar o Liceu em Escola Normal, estabelecendo-se níveis de formação no interior do curso, ficando o grau mais baixo destinado à formação dos futuros professores. Por

---

<sup>4</sup> Segundo Castanho (2004) até o final do século XIX, os exames ou oposições – utilizando temo da época – se mantiveram como forma alternativa de provimento das funções docentes. Ainda segundo o autor, esses exames eram realizados “perante conselhos liderados pelo presidente da província, nos quais os candidatos ou candidatas deveriam provar os seus conhecimentos das matérias de ensino e, principalmente, sua boa conduta, seus predicados morais”. (CASTANHO, 2004, p. 48)

fim, o terceiro modelo baseou-se na extensão da escolarização de meninas órfãs sob a guarda de ordens religiosas; “nesse caso [...] a clientela já era predominantemente feminina e o curso tinha um caráter eminentemente prático, com as alunas ajudando na educação das órfãs menores” (KULESZA, 1998, p. 68).

Cabe ressaltar que essas diferentes tentativas de implantação do ensino normal não ocorreram de forma linear. Cada província, de certa forma, desenvolvia seu próprio modelo tendo em vista as nuances locais, servindo-se, como linhas gerais, dos modelos organizativos descritos por Kulesza (1998).

Apesar de todo esforço empenhado na fase imperial, a Escola Normal não conseguia se firmar como instituição sólida até a Era Republicana. Sobre essa fragilidade das Escolas Normais do Período Imperial, relata Castanho (2004, p.55) que “todas essas Escolas Normais abriram, fecharam, reabriram e assim sucessivamente, apresentando geralmente resultados desalentadores”.

É possível compreender melhor o porquê da Escola Normal não se constituir o padrão de formação de professores no Período Imperial a partir da análise de alguns fatores que combinados contribuíram para a não consolidação do modelo. Além do reduzido prestígio social e da baixa remuneração de seus egressos – o que acarretava a baixa procura pelos cursos normais –, a feminização da modalidade e o fato de não se exigir formação em nível normal para poder ascender ao cargo de docente, certamente contribuíram para o insucesso da Escola Normal no século XIX. No caso das propostas que buscavam conciliar as duas modalidades de Ensino Secundário, o fracasso da Escola Normal “deveu-se muito mais ao prestígio dos tradicionais Liceus no âmbito das províncias e à permanência de seu caráter propedêutico ao Ensino Superior para a elite masculina” (KULESZA, 1998, p. 67).

Da relação difícil entre as duas modalidades de Ensino Médio, Liceus e Escolas Normais, certamente o perfil feminino do discente normalista foi um ponto de grande atrito. Na sociedade conservadora do século XIX, a possibilidade de ambos os gêneros dividirem o mesmo ambiente escolar, ou mesmo a ideia de turmas mistas, era um ponto altamente polêmico, de modo que a convivência de ambas as modalidades em um mesmo espaço físico se tornou muito difícil à época. Segundo Kulesza (1998, p.68),

A feminização da formação para o magistério inviabilizava seu funcionamento junto a uma instituição essencialmente masculina [...] a necessidade de uma separação da Escola Normal do Liceu vai pouco a pouco se tornando senso comum pelas províncias, dada a demanda feminina crescente pelo magistério e a permanência de um sistema educacional que reservava o Ensino Superior para os homens.

Já quanto à forma de ocupação dos cargos de professor, desde a implantação das Aulas Régias, essa acontecia mediante exames públicos. Em outras palavras, o futuro professor não necessitava possuir formação em Escola Normal para ascender ao cargo de professor; para isso bastava aprovação nesses exames. Outra forma de provimento experimentada na província de São Paulo foi a de *professores adjuntos*. Tratava-se de um modelo de formação eminentemente prático onde “os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 144). Certamente essa e outras possibilidades de ingresso no magistério, sem exigência da formação em Escolas Normais, contribuíram para enfraquecer o referido modelo de formação. Assim, “as Escolas Normais não chegaram a se constituir, pelo menos nos cinco decênios iniciais do Império, na forma predominante de preenchimento dos cargos docentes da instrução pública no Brasil” (CASTANHO, 2004, p. 55).

Após várias décadas, lançando-se as mais diversas experimentações, finalmente surge no Estado de São Paulo, um modelo que se tornaria referência para as Escolas Normais. “Pode-se considerar que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo levada a efeito em 1890” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Para os reformadores, um ensino “regenerado” e “eficaz” não poderia prescindir de “professores bem preparados”. Desse modo, as escolas de formação deveriam ser organizadas de forma a promover as condições de preparar esses professores.

A reforma paulista foi implantada com ênfase em dois pontos: o primeiro, pela implantação de escola-modelo anexa à Escola Normal. O segundo ponto, pelo enriquecimento do conteúdo curricular, pois “sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores” (SAVIANI, 2009, p. 145). Esse modelo de Escola Normal implantado por meio da reforma paulista, estendeu-se para as principais cidades do interior do Estado de São Paulo e se tornou modelo para outros Estados do País. Assim, no início do século XX, finalmente, surge um modelo de Escola Normal que iria se tornar referência e consolidaria esse modelo de formação.

### **1.2.1 As origens da Escola Normal no Piauí**

No Piauí, o ensino Normal data da segunda metade do século XIX. Até o final do século, foram ao menos três tentativas de implantação do ensino Normal no Estado do Piauí,

todas com existência efêmera. E assim como ocorrerá no plano nacional, essa modalidade de ensino só terá se firmado na primeira metade do século XX.

Para Brito (1996), a primeira tentativa de implantação do ensino Normal no Estado, ocorreu em 3 de fevereiro de 1865, e perdurou por apenas dois anos. O curso tinha duração de dois anos, devido à baixa procura<sup>5</sup>, e foi extinto do ano de 1867. Segundo Mendes (2012), em 29 de agosto de 1871, a Escola Normal é recriada como um anexo ao Liceu, e desta vez o curso teria duração de três anos. Em 1874, o curso foi novamente extinto e reinstalado em 1882. A duração, novamente, seria de dois anos, acolhendo discentes de ambos os sexos. A escola foi novamente extinta em 10 de outubro de 1888. Para o autor, a fragilidade econômica da província, a dispersão populacional e até os preconceitos sociais foram citados entre os motivos do fechamento do curso.

Além desses motivos expostos, Costa Filho (2006) relaciona outros fatores que concorreram para o não estabelecimento da Escola Normal no período. Segundo o autor, a ideia de reunir homens e mulheres em um mesmo espaço educativo era foco de muita resistência para parte expressiva da população, na época. Para esses, a educação feminina devia se restringir à instrução primária. E ainda, a escola normal surge no Piauí para atender os anseios das elites e não das pessoas envolvidas no magistério. No discurso da época, a função do professor primário era “civilizar” e “regenerar” os “grupos inferiores” da sociedade, e para isso era necessário o empenho de pessoas “qualificadas” e “dignas”. Exigia-se do candidato atestado de conduta fornecido pelo pároco local. E assim, a Escola Normal, vista para a sociedade piauiense da época como lugar de contra cultura e o ensino nela oferecido, não integrava o indivíduo à sociedade.

No ano de 1908, segundo Mendes (2012), foi criada a Sociedade Auxiliadora da Instrução, ente confessional que funda, em Teresina, a Escola Normal Livre formada por professores voluntários. Em 1910, o Governador do Estado, Antonino Freire, membro da Sociedade Auxiliadora da Instrução e professor da Escola Normal Livre, cria a Escola Normal Oficial, levando à desativação da Escola Normal Livre e a incorporação para o Estado de seus quadros de professores. Com isso, há a consolidação da Escola Normal dos Estados; a partir de então, as principais alterações se dão no plano curricular e legal. Essa última conforme as contingências políticas nacionais.

No final dos anos 20 e início dos anos 30, o Estado do Piauí ganha mais três escolas destinadas à formação de professores, isso ocorreu por meio da equiparação por parte do

---

<sup>5</sup> No ano de 1867, apenas 4 alunos frequentavam o 1º ano do curso Normal; e somente 1 aluno frequentava o 2º ano do curso Normal.

Governo do Estado de algumas instituições à Escola Normal Oficial. Conforme Brito (1996, p.98),

Na vigência da reforma de 1910, o Estado concedeu equiparação às seguintes escolas;

- Escola Normal de Parnaíba, por força da Lei nº 1.196, de 18/07/1928
- Escola Normal de Floriano, por força da Lei nº 1.407, de 07/07/1932
- Escola Normal Sagrado Coração de Jesus, por Decreto nº 1.213, de 11/04/1931

Mas a cidade de Picos ainda teria que esperar mais de três décadas para obter a sua Escola Normal, o que ocorrerá somente no dia 05 de março de 1967, no regime militar. Segundo Pinheiro (2007, p.65), a implantação foi “motivada pelo desejo da comunidade picoense e da sua macrorregião em ter uma escola formadora de professores primários para atenderem às escolas existentes e substituírem lentamente a mão-de-obra leiga na ativa [...]”.

O aparecimento da primeira Escola Normal de Picos dista mais de cinco décadas em relação à implantação da Escola Normal Oficial em Teresina. De modo idêntico, a implantação do *Campus* Picos da UFPI, em 1982, dista mais de cinco décadas de em relação à implantação da Faculdade de Direito do Piauí, primeira instituição de Ensino Superior, do Estado do Piauí em 1931. Como pode ser visto, nos dois casos, aquilo que ocorre na Capital do Estado levou cinco décadas para iniciar na cidade de Picos, o que auxilia a entender que a baixa qualificação dos quadros docentes tem raízes históricas.

Quanto ao segundo aspecto, a Escola Normal de Picos exerceu forte poder de atração em relação às cidades circunvizinhas, atraindo um número significativo de discentes em busca de formação para o magistério em nível de 2º grau. Anos depois, processo similar ocorreu com os *Campi* da UFPI, e de modo mais acentuado com o Campus da UESPI, que atraiu milhares de professores das cidades circunvizinhas para realização de cursos superiores de licenciaturas, em Período Especial.

### 1.3 A ACADEMIA COMO UM NOVO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Como dito anteriormente, a Escola Normal, ao surgir na França, operava tanto na formação de professores para o Ensino Primário (Escola Normal) quanto na formação de professores para o Ensino Secundário (Escola Normal Superior). No Brasil, até aquele momento, havia se desenvolvido iniciativas relativas apenas ao primeiro modelo. Justamente quando se consolida, em plano nacional, um modelo de Escola Normal de inspiração paulista, tem início os debates em defesa da formação de professores em nível superior.



Entre a década final do século XIX e as iniciais do século XX, ao tempo em que a Escola Normal se consolidava como principal *locus* de formação docente, advêm os primeiros debates no sentido de elevar a formação dos professores no país. Essas primeiras iniciativas em busca de desenvolver modelos de formação para magistério secundário em nível superior surgiram principalmente no eixo Rio – São Paulo.

Pouco depois, na década de 1920, as discussões sobre o aprimoramento da formação docente ganham maior espaço no meio intelectual. Nessa década, a questão central dos debates girava sobre qual papel deveria desempenhar a recém-criada “universidade” na formação docente. Contudo, somente após a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, é que a formação de professor realmente adentra ao ambiente acadêmico.

Um trabalho que traz valorosos subsídios para o entendimento desse processo histórico foi realizado por Brzezinsky (2010), que descreve as primeiras iniciativas com o objetivo de elevar os padrões de formação dos professores. A autora assinala como as iniciativas pioneiras: a criação do *Instituto Pedagogium*, no Rio de Janeiro, o então Distrito Federal, e a criação de uma Escola Normal Superior pelos reformadores da educação paulista. O *Pedagogium*, idealizado por Benjamim Constant, foi instituído em 1890 e tinha o objetivo de constituir-se em um centro de aperfeiçoamento para o magistério. Apesar de sua existência efêmera, tornou-se a primeira iniciativa do poder central no sentido de organizar os estudos pedagógicos em nível superior. Pouco depois, foi promulgada no âmbito da Reforma da Escola Normal Paulista a Lei nº. 88/1892, que previa a criação de uma Escola Normal Superior no Estado de São Paulo. Os cursos teriam duração de dois anos e cumpririam a função de formar os futuros professores dela própria – Escola Normal Superior – e dos ginásios. Porém, cabe esclarecer que o adjetivo *superior* não deve ser compreendido como um curso equivalente a uma graduação ou aos cursos realizados em uma Faculdade, ou seja, a Escola Normal Superior paulista não era uma Faculdade. Na realidade, tratava-se tão somente de um curso Pós-Normal. No entanto, sua existência se limitou aos textos legais, conforme Tanuri (2000, p. 69), ao informar que “não se instalou a Escola Normal Superior; entretanto, ela permaneceu na legislação até 1920, como que a registrar os ambiciosos propósitos de seus idealizadores”.

A década de 1920 foi marcada por intensos debates acerca dos novos direcionamentos da educação nacional. No meio intelectual, teve destaque a atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE). Segundo Silva (2004, p.11), “desde 1924, quando foi criada, a ABE representou a abertura de um importante espaço de debate e de elaboração de sugestões

relativas à condução da política educacional no Brasil”. Entre os anos de 1924 e 1935, ABE foi responsável pela promoção do ciclo de conferências conhecidas como Conferências Nacionais de Educação. Nesse sentido,

essas conferências funcionaram como o elo necessário entre o governo federal, os governos estaduais e representantes da sociedade civil – professores, jornalistas, cientistas, lideranças religiosas e políticas, dentre outros –, constituindo-se importante estratégia de difusão de ideias e princípios caros a determinados projetos de organização do ensino, que, por sua vez, correspondiam a uma ação bem mais ampla de organização do Estado e da nacionalidade. (SILVA, 2004, p. 11)

Outro fato que aqueceu os debates no meio intelectual foi desencadeado a partir da implantação da primeira Universidade “oficial” brasileira<sup>6</sup>, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Essa Instituição de Ensino foi criada em 1920, a partir da fusão de três instituições de Ensino Superior isoladas já existentes (Escola Politécnica, Faculdade de Medicina, Faculdade Livre de Direito). Alguns fatos relacionados à criação dessa universidade foram duramente criticados pelo meio intelectual da época. Uma das principais críticas ao modelo foi o fato dessa universidade não surgir como um projeto próprio, mas tão somente como mera justaposição de instituições isoladas.

Em 1925, o Decreto nº 16.782 amplia a instituição ao incorporar as Faculdades de Farmácia e Odontologia à URJ; o mesmo decreto permite que o modelo adotado na Universidade do Rio de Janeiro seja aplicado em outras partes do País possibilitando a criação, nos mesmos termos, das universidades dos Estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Outro ponto que igualmente se tornou alvo de questionamento foi o fato de que a universidade nascia no Brasil, afastada tanto da pesquisa quanto da função de formar professores, o que causou muita insatisfação entre os intelectuais da época. Sobre o modelo de universidade adotado, Brzezinski assinala, nesse sentido, como “duas grandes lacunas”, a saber:

a inexistência de um instituto que se preocupasse com os estudos “desinteressados”, e que se dedicasse ao saber, desenvolvendo altos estudos de caráter geral, de natureza oposta aos institutos de cunho

---

<sup>6</sup> Conforme Carli e Oliveira (2009), desde o início do século XX, o país havia assistido três significativos empreendimentos que tinham como objetivo implantar uma universidade. Em 1909, no Estado do Amazonas foi implantada a Universidade de Manaus; no ano de 1912, no Estado do Paraná foi criada a Universidade do Paraná; finalmente, no ano 1915, foi criada a Universidade do Estado de São Paulo, que não deve ser confundida com a futura USP. Apenas a primeira tratava-se de empreendimento público; as demais, trataram-se de empreendimentos particulares, ou nas palavras da época, “universidade livres”. Entretanto, todas essas iniciativas possuíram uma existência efêmera.

profissionalizante. Outra foi a ausência de institutos dedicados à formação de professores, embora houvesse necessidade de diminuir os professores leigos nas escolas (BRZEZINSKI, 2010, p.24).

Assim, a universidade, na sua primeira década de existência, se manteve afastada dessas duas funções que, modernamente, são tidas como essenciais a uma instituição universitária – a pesquisa e a formação de docentes.

Em São Paulo, dois novos regulamentos, os Decretos nº 1.750/20 e nº 3.356/21, propõem a criação de uma Faculdade de Educação no Estado de São Paulo. Apesar de tal proposta ter permanecido restrita aos textos legais, o fato assinala, mais uma vez, a primazia paulista no quesito formação de professores. Para Brzezinski (2010), um exemplo de efeito prático dessas normas legais foi a implantação de um curso de aperfeiçoamento na Escola Normal da Capital. Esse curso de aperfeiçoamento, por sua vez, serviu de base para a criação do Instituto Pedagógico de São Paulo – Caetano Campos. A autora descreve o Instituto Pedagógico de São Paulo como entidade de caráter híbrido, atuando tanto na formação de novos professores em nível médio (Curso Normal), como especialização de professores já formados por meio de cursos de aperfeiçoamento em nível Pós-Normal.

A década de 1930 inicia com dois fatos de grande repercussão para a educação brasileira e, de forma significativa, para a formação de professor: a promulgação do *Estatuto das Universidades Brasileiras* – que deu novo regulamento ao Ensino Superior no Brasil – e a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, escritos que sintetizam em um conjunto de proposições, as ideias de um influente grupo de intelectuais – cognominados de “os Pioneiros da Educação” – a respeito dos grandes temas ligados às questões educativas.

Esse manifesto, publicado pelos Pioneiros da Educação, guarda estreitas relações, no plano externo, com uma nova forma de pensar a educação trazida pela Escola Nova. Já no plano interno, o Manifesto se vincula aos debates educativos desenvolvidos ao longo da década anterior. Assim, sob a ótica das influências internas, o Manifesto deve ser entendido como um desdobramento, tanto da ação dos reformadores do ensino, quanto dos debates educativos ocorridos na década anterior. Para Brzezinski (2010), é lícito afirmar que a origem remota do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova localiza-se na práxis dos reformadores estaduais e nos movimentos de luta pela organização de educadores da década de 1920. O documento repercutiu em âmbito nacional. Prova dessa influência foi parte de suas ideias serem acolhidas pela constituição de 1934. De forma semelhante, muitas de suas concepções foram incorporadas aos projetos de diversas universidades, a exemplo das universidades de São Paulo e do Distrito Federal. Portanto, não seria nenhum exagero dizer que a ação dos

Pioneiros da Educação foi determinante para os novos encaminhamentos da educação nos anos 30 e nas décadas seguintes.

O preparo dos futuros professores era mais uma das bandeiras empunhadas pelos Pioneiros. Mendonça (1999, p. 98) registra que “a formação de professores para todos os graus de ensino estava já claramente explicitada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Foi essa proposta que se tentou concretizar com a experiência da USP e da UDF”. Para os Pioneiros, a universidade deveria constituir-se como *locus* principal de formação dos docentes, posicionamento defendido por Anísio Teixeira, na ocasião em que foi gestor da UDF. Para ele,

a formação do professor na universidade era, por um lado, uma decorrência natural da própria relevância social da sua função. Por outro, uma exigência do seu projeto de dar base científica à atuação do professor. Base que supunha não só redimensionar a sua formação profissional, mas também ampliar sua cultura geral e, principalmente, desenvolver seu espírito de pesquisa e experimentação. (MENDONÇA, 1999, p. 98)

Nesse contexto, o *Estatuto das Universidades Brasileiras* surge como um documento fundante e que inaugura nova era em relação ao Ensino Superior no País, ao abrir caminho para a diversificação dos cursos, tendo em vista que, segundo Roiz (2007), até o início da década de 1930, o Ensino Superior no Brasil, na prática, estava limitado às áreas de Medicina, Direito e Engenharia. A partir do Estatuto, as universidades que foram criadas daquele momento em diante, geralmente, passaram a ter em sua estrutura um Instituto destinado a formação dos futuros licenciados. Esse Instituto era a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Para Roiz (2007, p. 78), “a licenciatura no Brasil era, naquele momento, algo ‘novo’ dentro do sistema escolar que estava na sua grande maioria, sendo ministrado por ‘autodidatas’, provenientes, basicamente, dos cursos de Direito, Medicina e Engenharia”.

Brzezinsky (2010, p. 34) afirma que, “a partir do Estatuto das Universidades Brasileiras, a formação de professores secundários elevou-se obrigatoriamente ao Ensino Superior”, ou seja, o grau de licenciado tornou-se requisito necessário ao exercício do magistério no Ensino Secundário e Normal. Também através do Estatuto, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ganha *status* de componente legitimador de uma instituição universitária<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> O Estatuto das Universidades Brasileiras determina, em seu Art. 5º, inciso I, que uma universidade deverá “congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes Institutos do Ensino Superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras” (BRASIL, 1931). Isto é, para uma universidade legitimar-se como tal, teria de possuir, aos menos, três desses Institutos.

No ano de 1939, um novo regulamento vem conceder certa uniformidade às Faculdades de Filosofia. Nas palavras de Roiz (2007, p.81),

A partir de 1939, com a aprovação do Decreto Lei Federal nº 1.190, que deu uma organização efetiva à Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil no Rio de Janeiro, servindo de parâmetro nacional para as outras Faculdades de Filosofia [...] o decreto ajustava o funcionamento de todas as Faculdades de Filosofia do País, num mesmo padrão organizacional.

No mesmo período, no âmbito da Faculdade Nacional de Filosofia se institui o que passou a ser conhecido como “currículo 3+1” ou “esquema 3+1”, e que viria a se tornar modelo para formação dos licenciados no país. De acordo com Brzezinski (2010), Roiz (2007) e Melo (2006), esse modelo de formação previa três anos destinados à formação específica em uma das seções da faculdade; ao final desse período, o discente faria jus ao título de bacharel. Os que desejassem seguir a carreira docente deveriam frequentar mais um ano do curso de Didática para, então, fazer jus ao título de licenciado. Esse sistema de formação se tornou padrão para a formação de professores secundários em nível superior em todo país e permaneceu sem alterações significativas por décadas, sendo extinto somente com a Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1969, que ficaria conhecida como a Lei da Reforma Universitária.

O padrão federal implantado através da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil reforçou o caráter da multifuncionalidade das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que tinham como missão “preparar trabalhadores intelectuais para exercício de altas finalidades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do Ensino Secundário, Normal e Superior, além de realizar pesquisas nos vários domínios da Ciência, da Pedagogia, da Literatura e da Filosofia” (BRZEZINSKI, 2010, p. 41). No entanto, em termos práticos, a tarefa de preparar os futuros professores teve prevalência sobre as demais, ou seja, a transmissão de conhecimento se sobrepôs à pesquisa e à produção de novos saberes. Sobre o tema, é possível observar uma série de inconsistências entre os objetivos propostos pelo modelo de formação das Faculdades de Filosofia e os resultados práticos obtidos, a saber:

o divórcio entre as finalidades proclamadas para os cursos e as alcançadas; o divórcio entre a quantidade e a qualidade dos conteúdos; o divórcio entre o objetivo de desenvolver a cultura desinteressada e o de desenvolver o ensino profissionalizante; a distância entre o programado e o executado em relação aos recursos financeiros e mais, o não-cumprimento das promessas do Poder Público em relação à qualificação de professores, às instalações de

bibliotecas e laboratórios e à destinação de vagas para estudantes nas faculdades públicas (BRZEZINSKI, 2010, p. 51).

Esse papel de Instituição voltada para a formação docente fica mais evidente no transcorrer das décadas seguintes, à medida que o Estado ampliava as ofertas educativas nos vários níveis. Dessa forma, “a formação de professores deveria ser intensificada para atender à demanda provocada pela expansão das oportunidades educacionais” (BRZEZINSKI, 2010, p.49).

Em 1961, depois de mais de uma década de tramitação, foi promulgada a Lei nº. 4024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Base Nacional. Essa legislação previa a formação do professor primário em Escola Normal de grau ginásial ou grau colegial. A formação de professores para o Ensino Médio fica a cargo das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Os institutos de educação ofereceriam, além dos cursos de magistério de nível médio, cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, sendo facultado a tais institutos a oferta de cursos de formação de professores para o ensino Normal dentro dos mesmos critérios dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Segundo Brzezinski (2010, p. 51), “pela primeira vez, imprimiu tecnicamente um caráter orgânico e integrado ao sistema de ensino nacional”.

Apesar de todo esse avanço no plano normativo, a legislação federal, novamente, permanece consentindo o exercício do magistério por professores leigos.

Art. 116. Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados pelas Escolas Normais ou pelos institutos de educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério, a título precário e até que cesse a falta, será feita por meio de exame de suficiência realizado em Escola Normal ou instituto de educação oficiais, para tanto credenciados pelo Conselho Estadual de Educação (BRASIL, 1961).

Como é possível perceber, a lei de Diretrizes e Bases de 1961 acaba, mais uma vez, reforçando a prática de se contratar professores não formados, dando assim continuidade à existência legal do professor leigo. No que tange a formação de professor em nível superior, até o final da década de 1960, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras permaneceu como principal *locus* de formação. Segundo Figueiredo e Cowen, “as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras passaram a ser bastante difundidas, uma vez que permitiam a expansão do ensino superior a baixo custo” (FIGUEIREDO E COWEN, 2005, p. 181).

Finalmente, a publicação da Lei nº. 5.692/71 fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e o segundo graus. Em seu Art. 30, a lei definiu as exigências de formação mínima

para o exercício do magistério. Para o ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior em licenciatura de curta duração; em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena. Estudos adicionais de um ano habilitariam os professores com formação de 2º grau ao exercício do magistério até a 6ª série. Da mesma forma, estudos adicionais de, no mínimo, um ano habilitariam os professores, aqueles que fossem portadores de licenciatura curta, a exercer o magistério até a 2ª série do segundo grau. Através dessa Lei, se conclui o aparato legislativo que continua vigorando, sem maiores alterações, até o ano de 1996.

Ao finalizar essa parte da discussão, percebi que as três formas distintas de ser professor – o professor leigo, o professor normalista e o professor licenciado – emergiram em momentos distintos de nossa história da educação. Enquanto o surgimento do primeiro se confunde com o da própria história nacional – e que permaneceu existindo em nossa legislação, mesmo que em caráter excepcional, até a entrada em vigor da Lei nº. 9394/96 – o segundo, o professor normalista, aparece de forma acanhada no século XIX. Nesse período, a escola normal não conseguiu se firmar como padrão formativo, pois, como foi visto, uma infinidade de modelos foram implantados no país sem que nenhum obtivesse resultados satisfatórios. Com isso, os exames admissionais continuaram sendo largamente utilizados como modo de ingresso na carreira docente. Somente na virada do século XIX para o século XX, surge um modelo de Escola Normal consistente. A partir de então e por todo o século XX, a Escola Normal se constituiria como principal *locus* de formação de professores para o Ensino Fundamental. Para finalizar, falo sobre o surgimento do professor licenciado. Ao longo das duas primeiras décadas do século XX, foi aberto o debate e empreendidas algumas tímidas iniciativas no intuito de dar formação superior à carreira docente. O debate ganha força no meio intelectual brasileiro a partir do surgimento da primeira universidade oficial brasileira. Havia grupos intelectuais que defendiam que tanto a pesquisa quanto a formação de professores deveria estar entre as funções básicas das universidades brasileiras. As reivindicações da década de 1920 foram atendidas na década seguinte com a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras e a criação, no âmbito das universidades nacionais, das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Nessas faculdades, passam a funcionar os cursos de licenciaturas no país, dando, assim, formação em nível superior aos professores que atuavam no 2º grau.

## 2 DO PERCURSO DE UMA IDEIA À CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Na introdução deste trabalho, procurei situar a temática *formação de professores* no campo de tensões que permeia o debate sobre educação atualmente. Para tanto, abordei a educação de maneira mais abrangente, focalizando acontecimentos globais, políticas e ações realizadas pelo Estado. Também tratei sobre a participação da sociedade e da família nas questões educativas de forma genérica, ou seja, sem me aprofundar na análise de situações ou acontecimentos específicos.

No primeiro capítulo, realizei uma retrospectiva histórica sobre o professor e sua formação, por meio da análise de como a profissão e/ou a formação de professor se constituiu ao longo da história da educação brasileira. Essa análise buscou obter subsídios que pudessem auxiliar na contextualização desse trabalho dentro cenário educativo do Brasil.

Nesse capítulo, apresento os caminhos que percorri – a partir de uma intenção inicial de pesquisa, que inevitavelmente se depara, no seu horizonte de expectativas, com equívocos e imprecisões – até conseguir uma base firme de conhecimento acerca do processo de expansão do Ensino Superior voltado para a formação de professores, que me possibilitou definir meu objeto de estudo.

Como falei no parágrafo anterior, eu percorri um caminho, e relatar esse percurso se constitui a estrutura central deste capítulo. Início escrevendo como algumas vivências pessoais relacionadas à implantação do Ensino Superior, na cidade de Picos-PI, despertou em mim uma intenção inicial de pesquisa, que era estudar o processo de expansão do Ensino Superior público no interior do Piauí.

Essa intenção inicial de pesquisa me levou a tecer duas frentes de estudo. A primeira foi investigar como ocorreu a implantação do Ensino Superior na cidade de Picos. A segunda foi realizar um estudo sobre a história do Ensino Superior no Estado do Piauí. Ao concluir esses dois movimentos de pesquisa, observei que o processo de implantação do Ensino Superior em Picos guardava estreita relação com o projeto mais amplo de dar formação em nível superior aos professores que pertenciam aos quadros públicos de ensino. Esse processo foi fortemente influenciado pela Lei nº. 9394/94 (LDB).

A partir de então, senti necessidade de examinar se esse acontecimento – que envolve a expansão do Ensino Superior público voltada a formar professor em nível superior para atuar na Educação Básica instigada pela LDB – foi o processo restrito, singular, isolado que ocorreu no Estado do Piauí; ou se em algum outro estado da federação ocorreu um fenômeno análogo.



Em outras palavras e colocando como indagações: em algum outro Estado brasileiro, o Governo local estimulou uma expansão do Ensino Superior público voltado para a formação de professores para a Educação Básica? Em caso afirmativo: Essa(s) expansão foi(ram) de algum modo influenciado(s) pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação?

Procurando respostas a essas indagações, iniciei um novo movimento investigativo. Desta vez, a busca consistia em examinar textos que abordassem a temática da expansão do Ensino Superior público voltado para formação de professores em outros Estados do Brasil.

Esse foi o percurso, ou essa foi a lógica que adotei no desenvolvimento da escrita deste capítulo. Assumo, portanto, uma lógica de composição, de certa forma, subversiva, uma vez que se afasta da estrutura da pirâmide invertida, sugerida por Perrotta (2004), na qual se parte de aspectos mais amplos ou gerais, e, no desenvolvimento do texto, esses aspectos vão se “afunilando”, até se chegar no específico. Sob essa lógica, deveria iniciar como com os aspectos mais amplos, no caso, estudar a expansão no Brasil, depois se partir para o local, ou seja, a expansão no Estado do Piauí; para somente depois, falar da cidade de Picos ou do pessoal.

Como já descrevi acima, a lógica de composição deste capítulo segue exatamente na contramão desta lição de Perrotta (2004). O que fundamenta essa “postura subversiva” é o desejo de descrever o percurso de pesquisa que fiz até chegar ao meu objeto de estudo e elaborar minha questão de pesquisa, que foi exatamente: a partir de inquietações pessoais, investigar a implantação do Ensino Superior na cidade de Picos. Concomitante a isso, realizar um estudo sobre a história do Ensino Superior no Piauí, e, ao finalizar esses movimentos investigativos, identificar estreitas ligações entre a expansão do Ensino Superior no Piauí, a implantação dos cursos de regime especial no *Campus* de Picos da UESPI e a promulgação da Lei nº. 9394/96. A partir daí, senti a necessidade de investigar se esse processo foi um caso específico do Piauí, ou se em outros Estados da Federação ocorreu algo similar. Então, fiz uma abordagem sobre a expansão do Ensino Superior voltado para a formação de professores, promovida por universidades estaduais. Resumindo, parti “do específico” para “o geral”; descrevendo o contrário, não estaria sendo fiel ao processo investigativo que desenvolvi.

## 2.1 DO PESSOAL, DO LOCAL E DO ESPECÍFICO: COMO FUI CAPTURADO PELO PROCESSO EM ESTUDO

Nesse momento do texto, afasto-me das questões mais amplas para tratar “do pessoal”, “do local”, “do específico”; ou seja, trarei ao texto experiências pessoais, vividas em um

espaço geográfico específico, e em recorte temporal bem delimitado. Essas experiências pessoais somadas ao contexto geográfico e político em que estou inserido, bem como ao contexto de formação de professores que o Brasil vivenciou na segunda metade do século XX, mais especificamente, o Piauí, despertaram-me para o mote inicial da pesquisa. Sobre essas experiências e sobre a intenção inicial de pesquisa tratarei a seguir.

Quando me propus a disputar uma vaga no curso de Mestrado em Educação, não vislumbrei outro tema mais adequado para realizar uma pesquisa que não fosse sobre “A Expansão do Ensino Superior em Picos – PI”. Essa atração pela temática se explica, muito simplesmente, por se tratar do processo em que me graduei no curso de Licenciatura Plena em História, pela UESPI, no ano de 2002. Precisamente nesse período, a Universidade Estadual do Piauí – UESPI promovia a expansão de *campi* e de cursos em várias cidades do interior do Estado do Piauí. Pessoalmente, estudar esse processo de expansão e interiorização do Ensino Superior público promovido pela UESPI representaria, além do desafio de investigar os mecanismos com os quais políticas educativas globais agem e produzem efeitos em nível local, uma busca em entender um pouco melhor parte de minha história profissional e, por extensão, a minha própria vida pessoal.

Certamente que, antes de iniciar o curso de mestrado, desconhecia ou compreendia de maneira bem elementar, muitas das questões que já foram debatidas neste texto até aqui. Cada disciplina cursada deixa sua marca na formação do mestrando. Assim, compreender as tensões e as novas possibilidades sobre o campo da educação foi marca maior deixada pelos “Seminários de Linha de Pesquisa”<sup>1</sup>. Já o manejo das técnicas de tessitura acadêmica foi deixado pelas disciplinas envolvendo “Pesquisa em Educação”<sup>2</sup>; conhecer e compreender as ações do Estado Educador foram deixadas pela disciplina “Políticas Educacionais Brasileiras”<sup>3</sup> – com ela compreendi que alguns eventos locais que surgiam como conquistas ou simplesmente acasos, tratavam-se, na realidade, de ações planejadas de Estado. O “Seminário Temático em Educação: Pedagogia e Governamentalidade”<sup>4</sup>, em que tive os primeiros contatos com o conceito de *governamento*, conduziu-me à formação de entendimento sobre esse conceito, o qual foi refinado através das orientações com a professora Maura Corcini Lopes. Enfim, por meio desse conjunto formativo, busco compreender os efeitos das ações de

---

<sup>1</sup> Disciplinas cursadas nos períodos letivos 2012/2 e 2013/1, tendo como professores, respectivamente: Luís Henrique Sommer e Maria Isabel da Cunha.

<sup>2</sup> Disciplinas ministradas pelas professoras Mari Margarete dos Santos Forster, Eli Terezinha Henn Fabris, Rosane Maria Kreuzburg Molina, nos respectivos períodos letivos 2012/1, 2012/2 e 2013/1.

<sup>3</sup> Disciplina ministrada pela professora Flávia Obino Corrêa Werle, em 2012/1.

<sup>4</sup> Seminário ministrado pelo professor-visitante Carlos Ernesto Ramirez-Noguera em 2012/2.

governo, ou melhor, de *governamento* na área de educação, que passaram a produzir resultados na região de Picos.

Na década de 1990, um período de grande relevância para esta pesquisa, posso citar como exemplos dessas ações educacionais, ou ações de *governamento* na área de educação, em nível local: a implantação do Ensino Médio em vários municípios do Estado<sup>5</sup>; outro exemplo foi o aumento e continuidade da oferta do Ensino Fundamental na região<sup>6</sup>; o terceiro foi a implantação do *Campus* de Picos da Universidade Estadual do Piauí. Em princípio, não percebia quaisquer correlações entre esses processos. Somente pude perceber tais correlações com o aprofundamento nos estudos, já no decorrer do curso de mestrado. A seguir, relato algumas de experiências pessoais relacionadas às políticas acima citadas.

Em 1993, teve início a primeira turma do Ensino Médio em Francisco Santos - PI<sup>7</sup>, minha cidade natal. Até aquele momento, quem desejasse cursar o Ensino Médio, tanto na referida cidade como em dezenas de outras pequenas cidades do interior piauiense, deveria se dirigir (migrar) para a capital do Estado ou para cidades de médio porte que oferecessem essa modalidade de ensino. No caso em análise, o município de Picos – PI exercia essa atração. Parece óbvio; porém, destaco que grande contingente populacional ficaria – como de fato ficaram – dessa forma, limitado ao Ensino Fundamental. No mesmo período, muitas outras pequenas cidades do interior piauiense passaram, igualmente, a oferecer o Ensino Médio.

No ano seguinte, aos finais de semana, iniciei o Curso Normal em Nível Médio, no município de Picos – PI. Posteriormente, essa habilitação ao magistério me abriria as portas do serviço público. No ano de 1997, obtive aprovação em concurso público para o cargo de professor efetivo do Ensino Fundamental no município de Picos, cargo que ocupei no período de 1998 a 2000.

Já investido no cargo, pude notar um dos problemas do Ensino Fundamental na localidade a qual fui designado a lecionar: a grande distorção idade-série. Em conversas informais com os então alunos e com pais de alunos, eles relatavam as constantes discontinuidades na oferta do ensino na zona rural. Os pais atribuíam essas discontinuidades a greves (mais frequentes na rede estadual), vacâncias (professores eram exonerados sem a indicação do substituto imediato), simples absenteísmos (estimulados pela combinação entre baixa remuneração e/ou falta de pagamento aos professores e ausência de fiscalização) e a alta

---

<sup>5</sup> Segundo dados de Inep(1997, p.38) entre os anos de 1991 a 1996, a rede estadual de ensino do Piauí apresenta uma aumento de 48,8% do número de matriculados no ensino médio.

<sup>6</sup> Segundo dados de Inep(1997, p.36) entre os anos de 1991 a 1996, as rede municipais de ensino do Piauí apresenta uma aumento de 9,8% do número de matriculados no ensino fundamental.

<sup>7</sup> Cidade de 8 mil habitantes, localizada a 50 km de Picos e a 350 km de Teresina capital do Estado do Piauí.

rotatividade do corpo docente (como os professores ascendiam ao cargo por indicação política, cada nova eleição poderia implicar em uma nova redistribuição dos cargos). Outro problema, também relatado pelos pais de alunos, dizia respeito à falta de preparo dos docentes, parte sem nenhuma formação para o magistério, os chamados professores leigos<sup>8</sup>.

De certa forma, esse concurso público foi uma ação do município de Picos no sentido de cumprir o papel de regularizar a oferta do Ensino Fundamental na rede municipal, em especial, na zona rural do município, ou utilizando outro termo, uma ação em prol da continuidade da oferta dessa modalidade ensino. Ao tempo em que promoveu, também, a ocupação dos cargos do magistério com professores que, ao menos, possuíam um preparo mínimo para o exercício do magistério, uma vez que havia a exigência da formação específica para o magistério na modalidade Normal como requisito mínimo para a investidura no cargo.

Nesse período, entre as frequentes reuniões de capacitação e planejamento que nós, professores, da rede municipal participávamos, havia um fato que pairava como temática recorrente e central. Tratava-se da, então nova, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9495/96, trazendo consigo, entre os seus dispositivos sobre a carreira do magistério, alguns que, em especial, geravam preocupações entre nós professores. Segue abaixo a transcrição dos artigos em questão:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, 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.[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...].

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996).

Essa normativa trazia, na prática, muitas incertezas a nós, docentes da rede municipal, que mesmo tendo passado pelo crivo do concurso público, víamos a tão aguardada estabilidade ameaçada. O fato que causara angústia entre nós era que o dispositivo legal deixava espaço a várias indagações, não determinando o destino dos professores que não obtivessem uma graduação, por exemplo.

---

<sup>8</sup> Conforme dados de Inep (1997), no ano de 1991, de um total de 31.251 funções docentes do Ensino Fundamental do Estado do Piauí, 29,2% dessas funções – ou seja, quase um terço desse total – eram ocupadas por professores que possuíam, no máximo, o Ensino Fundamental completo.

Naquele momento, tínhamos na cidade de Picos um *Campus* da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, que oferecia o curso de Licenciatura em Biologia e Bacharelado em Contabilidade, e outro *Campus* da Universidade Federal do Piauí – UFPI, apenas com os cursos de Licenciatura Plena em Letras e Licenciatura Plena em Pedagogia com turmas que, raramente, formavam uma dezena de alunos.

Outra pergunta que ecoava entre nós professores era: como em um período relativamente curto de tempo – o tempo de duração da *Década da Educação* – esse contingente de profissionais conseguiria se graduar?

Acrescento que esse cenário em que predominava professores com formação em nível médio não era característica somente da rede municipal de Picos<sup>9</sup>. Conforme dados de Inep (1997), no ano de 1996, apenas 12,6% dos cargos docentes no Estado do Piauí eram ocupados por professores que possuíam formação em nível superior, 60% dos cargos de docentes eram ocupados com professores que possuíam formação em nível de 2º grau, os demais, ocupados por professores leigos. Ou seja, 87,4% dos cargos docentes no Estado do Piauí eram ocupados por professores que não possuíam Ensino Superior.

Como a normativa tinha (tem) abrangência nacional, é possível verificar que esse problema de adequar os quadros docentes ao novo padrão de formação exigido pela LDB, não era um problema restrito a Picos, mas de todo Estado do Piauí. Talvez um problema (ou desafio) que em maior ou menor grau atingia os sistemas educativos de todo o país. Mas, em relação ao campo deste estudo – que é a região de Picos – atingia quase a totalidade dos professores da rede estadual e das redes municipais.

O fato é que, após a promulgação da Lei nº. 9394/96, as universidades públicas passaram a oferecer modos alternativos de ingresso em cursos superiores. A UFPI celebrou um convênio com a Prefeitura Municipal de Picos para o preenchimento das vagas remanescentes do concurso Vestibular de 1998, com professores da rede municipal de educação. Através desse convênio, iniciei o curso de Licenciatura Plena em Letras – quanto a esse curso, não o concluí. Porém, a mais larga porta que foi aberta aos professores que buscavam uma graduação, seria oferecida pela a UESPI que passou, segundo Nogueira (2006), a celebrar convênios com mais de uma centena de municípios do Piauí, e até a operar em outros estados. E, assim, passou a dar formação em nível superior aos professores desses municípios e também aos professores da rede estadual.

---

<sup>9</sup> Conforme relatam Feitosa (2006) e Nogueira (2006), nas décadas de 1980 e 1990, ainda era pequeno o número de professores que possuíam graduação no Estado do Piauí, e esse contingente se concentrava na capital do Estado.

Para conseguir executar tão ambicioso projeto, a Universidade Estadual do Piauí passou por um rápido processo de expansão. Se no momento de sua institucionalização, em 1993, a UESPI possuía além de sua sede na cidade de Teresina, mais quatro *campi* no interior do Estado, no ano de 2000 a UESPI já se fazia presente – através de seus *campi* ou núcleos universitários – em 31 municípios piauienses e, assim, ofertando mais de uma centena de cursos. Cabe ressaltar que a maioria desses novos cursos oferecidos era voltada à formação de professores, principalmente no chamado “Período Especial”<sup>10</sup>. Estudar essa expansão se tornou a primeira intenção de pesquisa.

Cabe ressaltar que o fato dessa intenção não ter se tornado o foco dessa investigação, não significa que esse processo de expansão deixou de fazer parte do estudo. Pelo contrário, apenas construí o objeto dessa pesquisa direcionando o foco para as narrativas dos professores sobre sua formação, sendo que essa formação foi diretamente determinada pelas ações de Estado promovidas pela UESPI, em seu processo de expansão.

O meu desejo ao relatar essas vivências é, primeiramente, falar um pouco da minha trajetória profissional e pessoal; em seguida, mostrar, por meio de alguns exemplos, como amplas políticas públicas para educação operam em nível local; também apresentar algumas nuances da realidade educacional da região em estudo; e, por fim, indicar como dispositivos legais desencadearam esforços de um conjunto de agentes – universidades, prefeituras municipais, Secretaria Estadual de Educação até chegar ao professor, sujeito e alvo de toda essa mobilização – para adequar o corpo profissional ao perfil indicado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

## 2.2 PRIMEIROS MOVIMENTOS NO CAMPO DE PESQUISA E O PERCURSO DAS LEITURAS

Como já disse anteriormente, a intenção inicial de estudo era investigar a expansão do Ensino Superior público no Piauí e, mais especificamente, a expansão protagonizada pela UESPI a partir de meados da década de 1990. Na condição de graduado em História, que concorre a uma vaga de Mestrado em Educação, eu não poderia escolher um tema mais adequado e instigante que pesquisar sobre a história da “Expansão do Ensino Superior público no interior do Piauí”. Afinal, trata-se de um novo componente educacional que se integrava à

---

<sup>10</sup> Esses cursos em “Período Especial” funcionavam nos meses de janeiro, fevereiro e julho – meses que compreendiam as férias escolares.

realidade local; possui um pano de fundo histórico e, sobretudo, possui um forte apelo pessoal, pois diz respeito ao processo no qual realizei minha graduação.

Ao iniciar a fase de pesquisa, procurei compreender melhor o contexto em que se desenvolveu o processo de expansão, para isso realizei um movimento de investigação em duas frentes. A primeira foi pesquisar sobre a implantação do Ensino Superior na cidade de Picos; a segunda, pesquisar sobre a história do Ensino Superior no Piauí.

### **2.2.1 Sobre a Implantação do Ensino Superior em Picos**

Em relação à primeira, ou seja, pesquisar sobre a implantação do Ensino Superior na cidade de Picos, segundo Araújo (2007), a Universidade Federal do Piauí foi a primeira em Picos e inicia as suas atividades na cidade em 1982, com a oferta de quatro cursos de licenciatura de curta duração: Letras, Estudos Sociais, Ciências e Pedagogia. Essas primeiras turmas concluintes pleitearam, junto à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – UFPI, a plenificação, que ocorreu no ano de 1984.

A partir de 1985, a Universidade continuou a oferecer, agora em caráter regular, os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia e em Letras. O ano de 1987 foi marcado por um revés para as atividades acadêmicas no *Campus* de Picos da UFPI. De acordo com Luz (2010, p.60), “o Conselho Universitário da UFPI extingue as atividades acadêmicas de Ensino Superior na cidade de Picos, respaldado na Resolução n. 002/87 que determinava os critérios necessários para o funcionamento das Instituições de Ensino Superior.” Entre as principais alegações que fundamentaram a desativação do *Campus* Picos estavam:

- a) Falta de espaço físico adequado, pois a construção do *Campus* não foi realizada; b) baixa nos vestibulares – em vez de oitenta (80) alunos que deveriam ter ingressado nos dois cursos, somente doze (12) alunos frequentavam as aulas em 1987; c) inexistência de um documento legal que comprovasse a criação do *Campus* Picos; não foi encontrada nenhuma Ata ou Ato, nesse sentido. (SOUSA, 2003, p. 39)

Com esta decisão, foram suspensas a aberturas de novas turmas e as turmas já em curso continuaram a funcionar *sub judice*, isto é, de acordo com Luz (2010), até o ano de 1989, as atividades de ensino foram desenvolvidas por força de liminares judiciais. Essa desativação das atividades, segundo Sousa (2003) e Soares (2011) provocou intensa mobilização da comunidade acadêmica do *Campus* Picos da UFPI, que passou a se mobilizar e pleitear junto à reitoria a reativação do *Campus*.

Conforme Sousa (2003), no final de 1989, o *Campus* de Picos (UFPI) pôde funcionar em sede própria. Para a construção, foram alocadas verbas extras do Ministério da Educação cujo titular da pasta era o então Ministro Hugo Napoleão, Senador pelo Estado do Piauí. Em 1991, o Conselho Universitário da UFPI, através da resolução n° 009/91, autoriza a reabertura dos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Letras.

Somente a partir do ano de 2005, o *Campus* de Picos ganha novos cursos. São acrescentados sete cursos<sup>11</sup>. Essa ampliação no número de cursos se deve ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Quanto à implantação do *Campus* Picos da UESPI, segundo Araújo (2007), veio através do Decreto Federal de 25 de fevereiro de 1993, que autoriza a criação da Universidade Estadual do Piauí na modalidade *multicampi*. O mesmo texto legal autoriza a criação, também, do *Campus* da UESPI, em Picos. No ano seguinte, precisamente em 30 de março de 1994, o *Campus* entra em funcionamento com o curso de Ciências Contábeis no período regular e os cursos de Licenciatura Plena em Letras e Ciências no Período Especial. No ano de 1997, foram implantados os cursos regulares de Ciências Jurídicas e Ciências Biológicas.

Além desses textos acadêmicos sobre o início da oferta do Ensino Superior na cidade de Picos, fui às instituições de Ensino Superior, a fim de obter diretamente informações. Assim, tive acesso a alguns documentos internos de ambas as instituições. Esses documentos me trouxeram significativas informações sobre a implantação dos *campi* de Picos, tanto da UFPI quanto da UESPI.

De modo geral, as informações colhidas por meio de documentos consultados corroboraram com as informações contidas nos textos acima citados. O primeiro documento, “Proposta de expansão do *Campus* de Picos”, da UFPI, aponta o início das atividades acadêmicas no ano de 1982. Segundo esse documento, o *Campus* Universitário de Picos – UFPI

iniciou suas atividades pedagógicas no ano de 1982, com os seguintes cursos de Licenciatura Curta: Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar e Administração Escolar, Letras, Estudos Sociais e Ciências. No ano de 1984, a Reitoria da UFPI autorizou a plenificação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar e Administração Escolar (UFPI, 2005, p. 4).

---

<sup>11</sup> Bacharelado em Administração, Bacharelado em Enfermagem, Bacharelado em Nutrição, Bacharelado em Sistemas de Informação, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em História, Licenciatura em Matemática.



Esse documento relata os baixos índices de aprovação nos exames vestibulares para ingresso de novos alunos no *Campus* Universitário de Picos – PI, na década de 1990. Outro documento intitulado “Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFPI/PICOS” ratifica as informações descritas pelos autores acima, inclusive relata a tentativa de encerrar as atividades acadêmicas no *Campus* de Picos e sobre as atividades acadêmicas que foram mantidas por meio de decisões judiciais.

Procedimento similar foi adotado em relação à busca de informações sobre a implantação do *Campus* de Picos da UESPI. Novamente, a documentação interna corrobora com as informações apresentadas por Araújo (2007), em especial quanto às leis que instituíram as datas e cursos oferecidos. Segundo o documento *Dossiê de Revalidação do Curso de Ciências Contábeis*, a “Universidade Estadual do Piauí – é uma instituição de Ensino Superior autorizada pelo Decreto de 25 de fevereiro de 1993” (UESPI, 2008, p. 06). O mesmo documento confirma o curso de Bacharelado em Ciências Contábeis como o primeiro curso regular oferecido pelo *Campus* de Picos da UESPI. Essas informações a respeito da implantação do *Campus* Picos da UESPI, também constam em Feitosa (2006) e Nogueira (2006). Segundo o documento *Estrutura e condições de funcionamento do Campus de Picos*, a UESPI mantém atualmente, no *Campus* de Picos, onze cursos em regime regular: Biologia, Pedagogia, Educação Física, Letras, Licenciatura Plena em Computação, Ciências Contábeis, Direito, Comunicação Social, Enfermagem, Agronomia e Administração de Empresas (UESPI, s.d, s.p).

### **2.2.2 Sobre a Implantação do Ensino Superior no Piauí**

Para a segunda frente, sobre a história do Ensino Superior no Piauí, recorri ao acervo de dissertações do curso de Mestrado em Educação da UFPI. A busca consistiu em identificar trabalhos que tratassem da história do Ensino Superior no Estado. A partir daí, pude selecionar alguns trabalhos muito significativos ao meu objeto de estudo. Outro trabalho que trouxe importantes contribuições foi a tese de Guiomar de Oliveira Passos (2003) defendida na Universidade de Brasília – UnB.

O primeiro trabalho que destaco é a dissertação de mestrado de Antônio Maureni Vaz Verçosa de Melo, que tem como título *Os Alicerces da Educação Superior no Piauí*, defendida perante o programa de Mestrado em Educação da UFPI, no ano de 2006. Na pesquisa, o autor aborda a implantação das primeiras instituições de Ensino Superior do Estado, a Faculdade de Direito do Piauí – FADI, fundada em 1931, e a Faculdade Católica de

Filosofia do Piauí – FAFI, que inicia suas atividades em 1958. Esse trabalho buscou analisar e descrever a trajetória de ambas as instituições através do estudo de traços da cultura universitária, da memória das duas instituições, de modo a descrever a trajetória dessas universidades – desde a década de 1930 (quando foi instalada a FADI) ao início da década de 1970 – quando ambas as instituições (FADI e FAFI) foram incorporadas a então nascente Universidade Federal do Piauí, primeira instituição universitária do Estado do Piauí. Nesse estudo, o pesquisador se utilizou principalmente de documentos internos das Instituições como: atas de reuniões, diários de classe, registros de matrículas e históricos. Foram utilizados também leis, jornais da época e entrevistas com pessoas que em algum momento passaram pelas instituições.

Segundo Melo (2006), a primeira instituição de Ensino Superior, a Faculdade de Direito do Piauí (1931), foi idealizada e organizada por um grupo de intelectuais, na maioria bacharéis em Direito formados pela Faculdade de Direito do Recife. Essa faculdade tinha como propósito garantir a formação da elite burocrática local, seguindo uma tendência nacional de capacitar os membros da elite para futuro ingresso na magistratura, em cargos políticos ou exercício de funções administrativas.

A segunda instituição estudada por Melo (2006), a Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (1958), também foi instituída com uma finalidade bem definida, já inscrita na alínea “a” do Art. 1º, de seu regimento interno: “Formar professores para curso secundário e normal” (FAFI, 1958 *apud* Melo, 2006). Deste modo, a FAFI viria preencher uma lacuna no sistema educacional do Estado, que até aquele momento não possuía nenhuma instituição que se dedicasse à formação de professores em nível superior.

Segundo Melo (2006), a criação da FAFI foi resultado da ação de um grupo bem heterogêneo composto por clérigos, bacharéis, economistas, médicos, dentre outras categorias profissionais. Destacou-se, nesse processo de implantação, o Arcebispo de Teresina, Dom Avelar Brandão Vilela, que imprimiu uma forte orientação católica à Instituição.

Portanto, como é possível perceber, as duas primeiras instituições de Ensino Superior surgem no Piauí com papéis bem definidos. Enquanto a Faculdade de Direito do Piauí cumpriria a função de formar os filhos da elite local, que posteriormente assumiriam os cargos públicos e políticos do Estado, a Faculdade Católica de Filosofia do Piauí tinha como atribuição formar professores. Ambas as instituições representam no Estado dois fenômenos mais amplos e distintos que foram o *bacharelismo* e a difusão das Faculdades de Filosofia como principal espaço de formação de professores em nível superior até o final da década de 1960.

Outro trabalho de grande valia foi a tese *A Universidade Federal do Piauí e suas marcas de nascença*, defendida por Guiomar de Oliveira Passos, no ano de 2003, perante o programa de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília – UnB. A autora apresenta toda a mobilização do governo e da sociedade piauiense em prol da criação de sua Universidade Federal que viria a se tornar a primeira – e por algum tempo a única – instituição universitária do Estado. O período do estudo compreende do início da década de 1960, quando inicia o movimento reivindicatório, ao início da década de 1970, com a implantação da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Nesse trabalho, a autora além de trazer a público algumas informações e dados colhidos, também discute os entrelaçamentos entre as ações do Estado e da sociedade piauiense em torno da mobilização em prol da implantação da UFPI.

Para a coleta de dados, além de fontes bibliográficas, Passos (2003) confere grande importância às notícias veiculadas pelos jornais da época, em especial os periódicos “O Dia” e “Folha da Manhã”. Além disso, a autora utilizou entrevistas com destaque para os diálogos com personagens que protagonizaram o processo de luta e implantação da UFPI obtidas junto ao Núcleo de História Oral da Fundação CEPRO<sup>12</sup>.

Em linhas gerais, as ações com vistas à criação daquela que seria a primeira Universidade no Estado do Piauí, se constituíram em dois momentos distintos: um inicial, empreendido pelos estudantes de graduação das faculdades piauienses; e o segundo momento, em que a cúpula política do Estado passa a ser o principal agente articulador das ações em prol da implantação da UFPI.

Conforme Passos (2003), as ações tiveram início em outubro de 1963 pela União Estadual dos Estudantes, formada por um grupo numericamente reduzido – em 1964 os cursos superiores no Estado comportavam apenas 431 alunos. No entanto, esse grupo de estudantes, filhos da elite estadual, ocupava posição estratégica por sua mobilidade e capacidade de intervenção. As ações consistiam na propagação da ideia de uma universidade no Estado através da imprensa, em eventos públicos, pressão junto ao poder político estadual e seus representantes na esfera federal, enfim um movimento de articulação política.

Logo de início, o movimento conseguiu o apoio dos professores e dirigentes da FADI e FAFI. Em seguida, passou a contar com a adesão da classe política e do próprio governador do Estado, na época, e futuro Senador Petrônio Portella, que viria se tornar o principal articulista da criação da futura Universidade.

---

<sup>12</sup> A Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí é um órgão de assessoramento do Governo do Estado do Piauí, vinculada à Secretaria Estadual do Planejamento (Seplan).

Nessa fase da “luta”, teve peso importante o resultado das eleições de 1966, em que Petrônio Portella é eleito senador e o grupo político o qual liderava obteve 07 dos 08 Deputados Federais, e 28 dos 34 Deputados Estaduais. Segundo Passos (2003), a “revolução”, diferentemente do que defenderá na publicação do AI-1<sup>13</sup>, não “se legitimava por si mesma”, precisando então do respaldo dos grupos hegemônicos tradicionais, e Petrônio estava disposto a prestar esse apoio.

Juntamente com Petrônio Portella, tiveram destaque, na articulação junto à esfera federal, dois outros piauienses de projeção nacional: Deolindo Couto, que no período era Reitor da Universidade do Brasil e Presidente do Conselho Federal de Educação, e João Paulo dos Reis Veloso, Ministro do Planejamento entre 1969 e 1979, membro do Conselho Federal de Educação e integrante do Grupo de Trabalho encarregado de estudar e propor a reforma da Universidade Brasileira de 1968.

Ainda em 1968, o Presidente da República, Artur da Costa e Silva, assinava a Lei n.º 5.528 criando a Universidade Federal do Piauí. Até aquele momento, apenas o Piauí e o Mato Grosso não possuíam uma Instituição Federal de Ensino Superior. A implantação ocorreu em 01 de março de 1971, a partir da fusão da Faculdade de Direito, da Faculdade Católica de Filosofia, da Faculdade de Odontologia e da Faculdade de Medicina.

Maria da Penha Feitosa em sua dissertação de mestrado – defendida em 2006, perante o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI e que tem como título *Educação superior pública estadual no Piauí: uma análise da proposta de origem e o projeto de expansão dos anos 1990* – investiga as ações do Governo Estadual que resultaram na criação da Universidade Estadual do Piauí – UESPI e o processo de expansão que essa instituição promoveu através da interiorização do Ensino Superior no Estado, com a abertura de cursos e dos *campi* em vários municípios do interior do Estado.

A autora se utiliza da dialética e do materialismo histórico como métodos de pesquisa. Os principais locais utilizados para coleta de informações e documentos foram: a UESPI (biblioteca, arquivos, departamento de planejamento e pesquisa); Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEDUC; Conselho Estadual de Educação; Universidade Federal do Piauí e entidades ligadas à educação. Outros importantes recursos para produção de dados utilizados por Feitosa (2006) foi a exploração da História Oral e da memória, colhido por meio de entrevistas, com os sujeitos sociais. A autora realizou entrevistas com

---

<sup>13</sup> AI é a abreviatura de Ato Institucional, trata-se de dispositivo extraconstitucional criado e utilizado pelos governos militares a partir de 1964, e que, por meio da edição desses atos, passa a legislar sem a participação do Congresso Nacional.

professores(as), reitores(as), pró-reitores – aposentados ou não – alunos(as) e funcionários(as).

No início da década de 1980, segundo Feitosa (2006), o Piauí enfrentava graves entraves em seu sistema educativo, dentre os quais se destacam: os altíssimos índices de analfabetismo; taxas de repetência superior a 50%, muita gente fora da escola; ensino obrigatório precário. De um total de 2.139.000 habitantes, o Estado possuía apenas 7.834 alunos universitários e apenas 9.258 portadores de diploma de terceiro grau. Do total de 26.289 professores integrantes do sistema estadual de ensino 15.674 (59,62%) eram leigos, ou seja, sem formação específica para o exercício do magistério. Havia também muitos profissionais de outras áreas (como advogados, engenheiros, dentistas) atuando como professor. Na prática, o Ensino Superior somente era acessível a quem vivia na capital do Estado. Ainda assim, a Universidade Federal do Piauí, única instituição a oferecer esse nível de ensino no Estado, não conseguia atender toda a demanda.

A partir desse cenário, farto em adversidades, membros ligados ao sistema de educação e do Governo Estadual discutem a criação de uma nova Instituição de Ensino Superior. Essa iniciativa foi materializada na exposição de motivos nº 002/1984 da Secretaria Estadual de Educação, que recomenda ao Governador do Estado a criação de uma nova Instituição de Ensino Superior. Segundo os idealizadores, essa nova instituição deveria atuar na qualificação dos profissionais docentes ligados ao sistema estadual de ensino, principalmente os do interior do Estado.

O passo seguinte foi dado pelo Governo do Estado através da Lei nº 3.967, de 16 de novembro de 1984, que instituiu a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação no Estado do Piauí – FADEPI, com a obrigação de ocupar os espaços não atingidos pela Universidade Federal do Piauí. No artigo 1º, inciso I desse documento está claramente explicitada a finalidade precípua da Instituição:

I – formação de recursos humanos a nível de 3º Grau para atender as necessidades do Sistema Estadual de Ensino, em especial as do interior do Estado, capacitação de pessoal como força qualificada de trabalho.

Em sua estrutura organizacional, a FADEPI era composta pelo Centro de Ensino Superior – CESP, pelo Centro de Pesquisas Educacionais e pelo Centro de Desenvolvimento das Telecomunicações. A aula inaugural do Centro de Ensino Superior foi ministrada em 28 de julho de 1986. Inicialmente, foram oferecidos seis cursos: Ciências Físicas e Biológicas, Matemática, Letras Português/Inglês, Educação Física, Pedagogia e Processamento de Dados.

Finalmente, o Decreto Federal de 25 de fevereiro de 1993 autoriza a criação da Universidade Estadual do Piauí:

Art. 1º Fica autorizado o funcionamento da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, mantida pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí, com sede na cidade de Teresina, Estado do Piauí, na modalidade de sistema multicampi, instalados em Teresina, Floriano, Picos, Parnaíba e Corrente.

Feitosa (2006) realiza uma discussão pormenorizada acerca do que seria o abandono do projeto original – missão de formar/qualificar docentes para o sistema estadual de ensino. Esse abandono da “missão original” se deu com a alternância do Governo do Estado. Ao assumir, o governador Alberto Tavares Silva teria dado outro direcionamento, ou seja, dar configuração tradicional à UESPI, adotando contornos similares aos da UFPI, distanciando do foco nos cursos de formação de professores. Feitosa (2006) também aborda – porém, sem tanta profundidade como Nogueira (2006) – o processo de expansão da UESPI no interior do Estado, a partir de meados dos anos 1990.

Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira em sua pesquisa de mestrado – apresentada no ano de 2006 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, intitulada *Educação superior no extremo sul piauiense (1986 2005): história e memória* – estuda o processo histórico de implantação da Educação Superior na cidade de Corrente-PI, desde as primeiras tentativas de implantação de cursos superiores mediante uma universidade comunitária até implantação na cidade do *Campus* Corrente da Universidade Estadual do Piauí.

No que tange aos aspectos teórico-metodológicos, os procedimentos mais utilizados para a obtenção de informações foram: a análise de documentos ligados à UESPI (atas, manuais, editais, etc.) e utilização da memória e da História Oral, que deram valorosas contribuições ao estudo. A autora assenta sua pesquisa nos conceitos e técnicas retirados da Nova História Cultural, Micro História e História vista de baixo. Assim, procura se posicionar em uma perspectiva que privilegia lugares, culturas, épocas mais próximas da realidade cotidiana.

Segundo Nogueira (2006), a primeira tentativa de implantação do Ensino Superior no município de Corrente-PI viria no final da década de 1980, através da articulação em torno de um projeto de universidade comunitária. Pelo modelo proposto, a futura universidade seria mantida pela comunidade local e por prefeituras conveniadas. Apesar de pouco conhecido no Nordeste, esse modelo de universidade era comum no sul do país. O projeto teve como

idealizador o professor Agostinho Both – na época, vice-reitor da Universidade de Passo Fundo - RS, uma universidade comunitária. O projeto encontrou apoio do Ministério da Educação, que na época tinha o piauiense o Hugo Napoleão à frente da pasta. Três anos depois, um prédio de três mil metros quadrados de área já havia sido construído, mobiliado e com laboratório implantado. A Universidade de Passo Fundo foi contratada para prestar o devido assessoramento. O corpo docente havia sido capacitado. No entanto, segundo a autora, motivada por um revés político, a universidade comunitária não obteve autorização para entrar em funcionamento.

Em 1991, o impasse é mitigado com um convênio firmado entre a FUFPI, FADEPI e FESPI<sup>14</sup> que viabiliza, no ano seguinte, o primeiro concurso vestibular para os cursos de Pedagogia e Agronomia na cidade de Corrente–PI. Esses primeiros cursos tiveram a UFPI como principal agente. No entanto, foi muito breve o período em que a UFPI esteve à frente do processo, um evento que assinala bem o afastamento do processo foi a não renovação por parte da UFPI do convênio no ano de 1993.

Com a retirada da UFPI de Corrente, a UESPI assume a responsabilidade com as turmas em curso, o que gerou uma situação singular e inusitada: os alunos que haviam sido aprovados em exame vestibular para cursar uma Universidade Federal (UFPI), foram diplomados por uma Universidade Estadual (UESPI).

Pelo menos em dois pontos se distinguiu a implantação do *Campus* de Corrente da UESPI da implantação de outros *campi* da UESPI nos demais municípios do interior piauiense. O primeiro aspecto se refere ao episódio relatado anteriormente – a UESPI iniciar suas atividades já com duas turmas em curso que herdara da UFPI. O outro foi iniciar suas atividades provida de estrutura física montada, visto que ao assumir as turmas em curso, a UESPI foi beneficiada pela estrutura física nos quais funcionavam. Essa estrutura havia sido construída para a *natimorta* Universidade Comunitária de Corrente.

Quanto à expansão da UESPI empreendida a partir de meados da década de 1990, Nogueira traz alguns dados que dão ideia do gigantismo e da abrangência do processo:

Segundo os atuais gestores, o grande desafio inicial é garantir o funcionamento de uma universidade composta por 18 *campi*, 48 núcleos (25 no estado, 17 no Maranhão e 6 na Bahia). Observa-se, no manual do Vestibular 2005, que a UESPI decidiu não mais ofertar vagas para os estados da Bahia e do Maranhão (NOGUEIRA, 2006, p.102).

---

<sup>14</sup> Fundação de Ensino Superior do Sul do Piauí, instituição criada com a finalidade de atuar como mantenedora virtual universidade comunitária de Corrente – PI.

Outros dados também presentes em Nogueira (2006), atestam esse gigantismo e, por vezes, suscita dúvidas quanto à razoabilidade e proporcionalidade dos números apresentados ao longo do processo de expansão, como o fato de no ano de 2004 a Instituição possuir um total de 38.205 alunos matriculados. No mesmo ano de 2004, a Instituição contava com 1.074 professores provisórios em acentuado contraste com os modestos 371 docentes de caráter efetivo. Em um universo de 1445 professores que naquele momento integravam a UESPI, apenas 236 eram detentores do título de Mestre e apenas 19 eram portadores do diploma de Doutor.

\*

Ao finalizar este ciclo de leituras, alguns dos fatos vistos me causaram uma intensa reflexão acerca da educação superior no Piauí e do futuro dessa pesquisa.

Primeiramente, foi perceber que o desenvolvimento do Ensino Superior ocorreu tardiamente no Estado do Piauí – enquanto no Brasil, conforme Carli e Oliveira (2009), as primeiras faculdades oficiais iniciaram suas atividades no início do século XIX, o Piauí teve sua primeira instituição de Ensino Superior apenas em 1931; a sua primeira universidade entra em funcionamento somente no início da década de 1970 – e com forte tendência concentração dos cursos na capital do Estado. Tal fato auxilia, ao mesmo tempo, no entendimento dos porquês do baixo índice de diplomados no Estado e da maior carência de diplomados no interior do Estado.

Em segundo lugar, ficou evidente o destacado papel do poder estatal na implantação das instituições de Ensino Superior no Estado, ou seja, a ausência de participação do setor privado no oferecimento de educação superior. Tanto nas primeiras instituições – FADI e FAFI – e na incorporação destas à estrutura da UFPI, quanto na criação da UESPI, a ação do Estado foi determinante. No caso específico da UESPI, como foi visto, o próprio Governo Estadual criou esta instituição tendo em vista a formação de professores para atender as necessidades do Sistema Estadual de Ensino.

Por último, apesar da preocupação com a “formação de professores” se fazer presente entre as justificativas que embasavam a implantação das instituições de Ensino Superior pública (desde a FAFI em 1958), o Estado do Piauí apresentava, no início da década de 1990, um baixo índice de professores com graduação. No ano de 1991, havia, no Estado, apenas 2.535 docentes da educação fundamental possuidores de diploma de Ensino Superior, segundo dados de Inep (1997, p.36).

Conseqüentemente, essas informações ajudam a compreender melhor o grande desafio de adequar os sistemas de ensino do Estado do Piauí ao novo padrão de professores exigido



pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – principalmente no interior do Estado. A resposta do Governo Estadual a esse desafio veio pela ação da UESPI em seu processo de expansão.

Desse modo, creio que para uma melhor compreensão dessa política de formação de professores promovida pela UESPI, é necessário entender essa expansão do Ensino Superior, não como um evento isolado – divorciado daquele quadro de valorização da educação vivido pela sociedade atual tanto no plano nacional, quanto no global e que foi descrito no início deste trabalho –, mas como manifestação local dentro de um fenômeno macro de avanço da educação formal. Esse é meu entendimento em relação ao processo de expansão do Ensino Superior no Piauí, protagonizado pela UESPI.

Entendendo que a expansão do Ensino Superior no interior do Piauí é um tema de pesquisa bem amplo, desisti de estudar a expansão do Ensino Superior produzida pela UESPI, em uma perspectiva mais histórica. Para mim, as pesquisas realizadas utilizando essa perspectiva, já respondiam muitas das questões ligadas ao processo de expansão; portanto, estudar o tema nessa perspectiva seria pouco produtivo, seria fazer mais do mesmo. Ao mesmo tempo, se tornava cada vez mais nítido, para mim, a condução desse processo pelo Estado Educador, ou seja, ações e práticas de governo operadas pelo Estado, nesse processo de expansão, sobre uma população específica, os professores da rede pública de ensino do Estado do Piauí. A meu ver, estudar “as relações entre o processo de expansão do Ensino Superior público no Piauí e a formação de professores” se constitui um campo bem mais atrativo, produtivo e inexplorado para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Reiterando o que disse, vejo no processo de expansão do Ensino Superior ocorrido no Piauí a operacionalização em nível local de um projeto educacional mais amplo. Assim, a expansão pode ser entendida como práticas de governo que visavam dar um perfil de nível superior aos docentes do Estado. Tomando a anterior afirmativa como uma verdade, era bem plausível que ações semelhantes tivessem ocorrido em outros locais do país, visto que um dos dispositivos que acelerou o processo foi os novos critérios para carreira docentes exigidos pela Lei nº. 9394/96. Restava, então, fazer uma nova investida na literatura, buscando descobrir se, naquele período, em alguma outra parte do país, houve expansão do Ensino Superior com as mesmas características encontradas no Estado do Piauí, ou seja, promovido pelo Estado, influenciado pela atual LDB e direcionado à formação de professores. A partir de agora, passo a fazer narrativa dos seguintes trabalhos que guardam certa similitude com o processo que foi desenvolvido no Piauí.

### 2.2.3 Experiências de Expansão de Universidades Estaduais no Brasil, na Década de 1990

Gustavo Roque de Almeida, em sua tese que tem como título *A expansão do Ensino Superior na Bahia* apresentada no ano de 2005 ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, estuda a ação do Governo Estadual no Ensino Superior por meio das universidades estaduais baianas. O autor centraliza o estudo em uma das quatro Universidades Estaduais, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O estudo tem o objetivo de mapear os critérios que orientaram o Governo Estadual em diversas administrações ao longo da década de 1990 e início de 2000 a promover a expansão da oferta de vagas na UNEB. Em síntese, o autor defende a ideia de que o critério majoritário seria o político-eleitoral. Em outras palavras, o voto seria o princípio mobilizador da expansão do Ensino Superior nas Instituições da Bahia.

Contudo, não é de meu interesse entrar no mérito dessa discussão. Apenas destaco que, ao longo do trabalho, Almeida (2005) demonstra a existência de uma forte tendência da UNEB em oferecer curso de licenciatura, ainda que isso muitas vezes contrarie pesquisas feitas nas cidades a serem contempladas com tais cursos, que indicavam a preferência da população local por outros cursos – em especial os cursos da área de Ciências Sociais aplicadas (Direito, Administração, Contabilidade). Desse modo, Almeida (2005, p.17) conclui que “a articulação entre educação, planejamento e sociedade não tem sido considerada com rigor pela autoridade governamental quando do momento decisório da expansão de oportunidades de educação superior”. Segundo o mesmo autor, havia uma indicação geral do governo por cursos que ajudassem o magistério. No entanto, o trabalho não avança no sentido de buscar saber o porquê dessa predileção por cursos de licenciatura.

A tendência majoritariamente predominante em termos de oferta de cursos se concentra na área de educação e mais especificamente, na formação de professores para o ensino fundamental e médio, campo de atuação que, na perspectiva do mercado de trabalho, não oferece salários competitivos em relação às demais profissões que demandam nível superior de formação (ALMEIDA, 2005, p. 56).

Valter Acássio de Mello – em sua dissertação apresentada no ano de 2010, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados intitulada *A expansão do Ensino Superior pela estratégia da interiorização* – analisa os nexos entre a expansão da educação superior no Estado do Mato Grosso do Sul realizada pela

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), as ligações vinculadas à qualidade da Educação Básica e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) alcançados por alguns municípios desse Estado. O estudo está situado entre 1994 e meados dos anos 2000.

Mello (2010) informa que o Estado do Mato Grosso do Sul herdara, no momento de sua criação, uma rede de ensino precária. Dentre as dificuldades apresentadas, são ressaltados os altos índices de professores em exercício sem a devida habilitação, os professores leigos. Com isso, ao ser implantada a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) tinha em seu projeto, além do compromisso com as necessidades regionais de desenvolvimento técnico, científico e social do Estado, a missão de formar profissionais da educação.

Em 1994, no momento de sua implantação, a UEMS era composta por 15 unidades universitárias que foram concomitantemente ativadas. Cada unidade estava localizada em um município distinto. Para o seu primeiro vestibular, também no ano de 1994, a UEMS ofertou 18 cursos e os distribuiu por suas 15 unidades universitárias. Cabe ressaltar que desse total, 11 cursos (61%) ofertados eram licenciaturas, o que reforça a ideia de comprometimento da instituição com a formação de professores para Educação Básica.

Uma estratégia peculiar adotada pela UEMS foi o caráter rotativo dos cursos. Assim, os cursos eram “permanentes em sua oferta e temporários em sua localização. Dessa forma, a rotatividade dos cursos nas Unidades deveria ocorrer sempre que sua necessidade social não fosse mais justificada” (MELLO, 2010, p. 52).

Outro trabalho que mostra a ação de um Governo Estadual no sentido de ampliar oportunidades de graduação aos professores foi a dissertação de Patrícia da Silva Fernandes Adorno, *A expansão das licenciaturas e da Educação Superior em Goiás*, apresentada no ano de 2008 ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Em sua pesquisa, Adorno (2008) objetiva compreender a expansão da Educação Superior, especialmente dos cursos de licenciatura no Estado de Goiás.

Adorno (2006) localiza, temporalmente, seu estudo no período compreendido entre os anos de 1997 a 2006. Nesse período, no Estado do Goiás, ocorre uma expansão do Ensino Superior. Com isso, o número de IES<sup>15</sup>, no Estado, passa de 35, em 1997, para 69 em 2006. Em consequência desse processo, o número de cursos aumenta de 166 para 754, também no mesmo período. Essa expansão ocorre, principalmente, no setor privado, que aumenta sua

---

<sup>15</sup> Abreviatura utilizada pelo MEC para se referir à Instituição de Ensino Superior.

participação em proporção geométrica, passado de 9 unidades no ano de 1997 para um total de 61 no ano de 2006.

Ao saber que, em 1997, o Estado de Goiás possuía 26 (vinte e seis) IES públicas, e que esse número foi reduzido para 8 (oito) em 2006, falar em expansão do Ensino Superior das IES públicas em Goiás, pode soar como erro ou contradição. Esse aparente paradoxo é explicado pela criação, em 1999, da Universidade Estadual do Goiás – UEG que incorporou em sua estrutura as diversas faculdades estaduais isoladas (um total de 13 instituições), sem que isso viesse a significar o fechamento de alguma. Um processo semelhante ocorreu com as faculdades municipais isoladas que se agruparam em faculdades integradas. Com isso, o número IES públicas se reduziu em termos absolutos; no entanto, o que se verificou foi um aumento no número de cursos ofertados, também, pelas IES públicas no período. Afirma Adorno (2006) nesse contexto:

As IES públicas ofereciam, em 2006, um total de 380 cursos, sendo 100 nas federais, 243 nas estaduais e 37 nas municipais. As privadas ofereciam um total de 374 cursos, sendo 240 nas particulares e 134 nas comunitárias confesionais/filantrópicas. (ADORNO, 2006, p. 60)

Em 2006, a UEG, além de sua sede na cidade de Anápolis, estava presente seja na forma de Unidade Universitária, seja como Pólo Universitário, em mais 49 municípios do Estado. A partir de sua criação em 1999, a UEG passou a desempenhar um papel importante no oferecimento de cursos de licenciatura. Dos 310 cursos de licenciatura presenciais existentes em Goiás na área de educação em 2006, 213 estão nas universidades públicas, ou seja, na UFG<sup>16</sup>, UEG e Fesurv<sup>17</sup>. Desse total, 170 cursos de licenciatura eram promovidos pela UEG. Em outras palavras, do total de cursos de licenciaturas presenciais existentes em Goiás na área de educação 68,7% eram de ofertados em instituições públicas, sendo que 54,8% eram ofertados pela UEG.

Segundo Adorno (2008), ao final da década de 1990, o Estado de Goiás apresentava um elevado número de professores leigos, situação incompatível com o padrão exigido pela atual LDB. A partir de então, a UEG passou a operar programas de formação de professores por meio de cursos de Licenciatura Plenas Parceladas, voltados exclusivamente para formação de professores em atividade. Desse modo, para viabilizar esses programas foram firmados convênios entre a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Goiás e a UEG.

---

<sup>16</sup> Universidade Federal de Goiás.

<sup>17</sup> Fundação de Ensino Superior de Rio Verde.

Quelen Gianezini, em sua dissertação *O processo de expansão do Ensino Superior em Mato Grosso*, apresentada no ano de 2009 ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, investigou o processo de expansão do Ensino Superior no Estado do Mato Grosso, tendo em vistas as contribuições ao desenvolvimento do Estado prestadas por duas Universidades Públicas: a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e a Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT. De acordo com Gianezini (2009), a expansão do Ensino Superior no Estado de Mato Grosso ocorreu pela ação dessas Universidades públicas, além de apontar a preocupação com a formação de professores para o sistema estadual de ensino como uma das justificativas que embasaram a criação de ambas as universidades.

Essa expansão do Ensino Superior no Estado de Mato Grosso não ocorreu de forma linear, ou seja, desenvolveu-se em diferentes etapas. Como o estudo envolve duas universidades e por um período de quase quatro décadas, a contribuição desse estudo à minha pesquisa se limita ao que a autora define como Expansão II, promovida pela UNEMAT. Durante essa fase, que se desenvolveu no período de 1998 a 2002, a UNEMAT passou a atuar no oferecimento de cursos de graduação a professores já em atividade nos diversos sistemas públicos de ensino do Estado.

Segundo Gianezini (2009), esses cursos foram oferecidos na modalidade de Licenciaturas Plenas Parceladas a partir de convênio de cooperação educacional firmado entre UNEMAT, UFMT, Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso e prefeituras municipais. As aulas foram ministradas no período de férias escolares. Assim, foi possível a formação de professores que atuavam em diversas redes municipais e estaduais de ensino, principalmente nas regiões mais remotas do Estado do Mato Grosso – tudo de forma muito similar ao que fora promovido por outras Universidades Estaduais, visto anteriormente, ocorrendo, praticamente, no mesmo lapso temporal. A autora não faz qualquer alusão à publicação da atual LDB, nem por isso é possível descartar a possibilidade que esta tenha influenciado a UNEMAT no oferecimento de tais cursos.

### 3 DEFINIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo, trato das principais definições metodológicas da pesquisa. Para poder delinear escolhas de pesquisa, foi fundamental o levantamento já realizado nos dois capítulos antecedentes. No início deste texto, foi dito que uma infinidade de discursos educacionais reitera o entendimento de que a educação é fator determinante para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Tendo em vista o aprimoramento do sistema educativo brasileiro, o Governo Federal estabelece formação em nível superior como requisito mínimo para a profissão docente. No primeiro capítulo, partindo da questão de como a formação de professores se constituiu ao longo da história da educação brasileira, procurei delimitar as circunstâncias históricas em que emergiram as três formas de ser professor: o professor leigo, o professor normalista, o professor licenciado. De acordo com o texto da Lei nº 9394/96, apenas o professor licenciado deveria subsistir nos sistemas educativos brasileiros.

No segundo capítulo, discorri sobre como algumas de minhas vivências enquanto professor da Educação Fundamental na cidade de Picos – PI, no final da década de 1990, aproximaram-me do tema em estudo. Também mencionei como a minha formação em Licenciatura Plena em História influenciou-me na busca da definição do objeto de pesquisa dentro do processo de expansão do Ensino Superior com vistas à formação de professor, além do mais, dentro do curso de Mestrado faço parte de uma linha de pesquisa que estuda a Formação de Professores, aumentando ainda mais a minha atração pelo tema. Ainda no mesmo capítulo, mencionei a busca por pesquisas relacionadas à implantação e à expansão do Ensino Superior no Estado do Piauí. Busquei, também, leituras relacionadas a processos de expansão do Ensino Superior em outros Estados. Nesse sentido, localizei algumas pesquisas que se dedicaram ao estudo de processos de expansão do Ensino Superior promovido em alguns Estados por meio de suas respectivas Universidades Estaduais. Essas ações também objetivavam dar formação em nível superior aos professores que já exerciam a docência na rede pública de ensino dos respectivos Estados.

Por meio da reflexão sobre o levantamento de pesquisa já realizada, descrito de forma resumida nos dois parágrafos acima, pude definir com maior segurança alguns pontos importantes sobre a pesquisa. Primeiramente, conforme exposto no segundo capítulo, desisti de pesquisar a expansão do Ensino Superior sob uma perspectiva histórica, e optei por abordar o tema sob a perspectiva das relações entre o processo de expansão do Ensino Superior público no Piauí e a formação de professores. Em segundo lugar, entendo que o Estado brasileiro, devido a um demanda conjuntural, sentiu a necessidade de elevar o nível de

formação de seus professores, e isso demandava uma série de ações coordenadas da estrutura de Governo. O Estado do Piauí, em busca de adequar seus docentes ao novo perfil exigido pela Lei nº. 9394/96, lança mão de uma política de formação de seus professores, que foi operacionalizada pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Toda essa articulação foi concretizada em ações pela UESPI. Acredito que os empreendimentos realizados por essa Instituição, possivelmente, produziram efeitos nos professores que vivenciaram esse processo de formação. Assim, a partir desses pressupostos, defini como objeto de pesquisa o *estudo das ações do Estado que determinaram a formação de professores pela Universidade Estadual do Piauí, e quais efeitos dessas ações podem ser observados nas narrativas de professores*. Para tanto, elegi como sujeitos da pesquisa os professores efetivos que já pertenciam às redes públicas de ensino e que realizaram sua graduação em cursos de Período Especial, no *Campus Picos*, da Universidade Estadual do Piauí.

O estudo procurou responder a seguinte questão: como os professores pertencentes aos quadros públicos, municipal e estadual, formados pela Universidade Estadual do Piauí, em seu processo de expansão entre os anos de 1998-2006, descrevem o seu processo de formação?

Assim, o estudo tem como objetivo examinar – a partir da perspectiva dos professores que vivenciaram as práticas de governo do Estado relacionadas à formação em nível de graduação operacionalizadas pela UESPI – quais os efeitos dessa formação.

Tanto para auxiliar na resposta da questão de pesquisa, quanto para ajudar no alcance do objetivo geral, lancei mão de perguntas menores que chamei de questões orientadoras, conforme anunciadas abaixo:

Como a formação de professores se constituiu ao longo da história da educação brasileira e como se caracteriza, historicamente, a formação de professores no Estado do Piauí?

No plano estadual, que pesquisas sobre a implantação e expansão sobre o Ensino Superior no Estado do Piauí existem e o que trazem como objeto de análise?

No plano nacional, existem pesquisas que tratam em seu objeto sobre a expansão do Ensino Superior público, voltada para a formação de professores e que foram influenciadas pela Lei nº. 9394/96?

Que práticas de governo podem ser observadas conduzindo à formação de professores e constituindo formas de governar a si próprios?

Como os professores descrevem e quais efeitos atribuem ao seu processo de formação?

Para responder tais questões, que me conduzirão à pergunta central de pesquisa, lancei mão de entrevistas-narrativas, realizadas com 6 professores que compunham o quadro municipal e estadual de professores da cidade de Picos e alguns municípios circunvizinhos, e que realizaram o curso superior de formação de professores oferecidos nos anos 1998 a 2006 pela UESPI. Com a atenção voltada para as formas de condução das condutas dos professores, tanto a condução feita pelo Estado quanto a condução da conduta do professor por ele mesmo, passei a operar com o conceito de governmentação, de inspiração foucaultiana, como ferramenta metodológica de análise de dados.

Como já referido anteriormente, o recorte temporal da investigação compreende o período de 1998 a 2006. No ano de 1998, como também já explicitado, o *Campus* de Picos da Universidade Estadual do Piauí passou a oferecer, de forma sistemática, cursos em Período Especial, os quais eram destinados à formação de docentes já em atividade. Esses cursos ocorriam entre os meses de janeiro a março, e junho a julho, de modo que os períodos letivos sempre coincidiam com as férias escolares do Ensino Básico. Por isso, esses cursos ficaram conhecidos pelos seus egressos como “Cursos de Férias”.

Feitosa (2006) informa que, somente no ano de 2005, houve a primeira eleição para reitor da UESPI e que até aquele ano, esse cargo era designado diretamente pelo Governador do Estado. Portanto, até o ano de 2005, os direcionamentos da UESPI estavam mais vinculados aos interesses educativos do Governo Estadual.

A informação trazida no parágrafo anterior ajuda a compreender um pouco uma faceta política local. A partir de 2003, com o início do governo Wellington Dias (PT), houve um afastamento desse modelo de formação que tinha sido adotado pelos governos anteriores – Mão Santa (PMDB) e Hugo Napoleão (PFL) – ou seja, a UESPI, a partir de então, adota uma postura de não estimular tais convênios e, conseqüentemente, a redução do número de vagas dos cursos em Período Especial. Com isso, o ano de 2003 marca o ápice na oferta de vagas nos curso de Período Especial. Essas turmas que ingressaram no ano de 2003 tiveram sua conclusão no ano de 2006. Portanto, o lapso temporal que compreende os anos de 1998 a 2006 assinala o período em que esse modelo de formação foi utilizado com maior intensidade.

### 3.1 A CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO

Em 1994, ano de sua criação, a UESPI possuía, além de sua sede na Capital Teresina, mais 4 *campi* dispostos no interior do Estado, situados nas cidades – Parnaíba, Floriano, Picos e Corrente. No ano de 2000, a instituição já estava presente em 31 municípios do Estado. Em



termos operacionais, essa instituição deu início à massificação do Ensino Superior por meio da formação de professores em Período Especial. Tais ofertas de cursos no interior do Estado, foram viabilizadas economicamente por convênios celebrados entre a UESPI e, praticamente, todos os municípios piauienses, bem como a rede estadual de ensino. Como já foi mencionado no Capítulo 2, a Lei nº. 9394/96 teve um forte papel de indutor nesse processo.

Para a definição do recorte espacial, a pesquisa se deteve às atividades desenvolvidas no *Campus* Picos da UESPI, o que, no entanto, não restringiu a análise de seus efeitos à cidade de Picos, tendo em vista que esse *Campus* acolheu professores-estudantes de dezenas de municípios de seu entorno.

O município de Picos está localizado no Território do Vale do Rio Guaribas (CEPRO, 2007), na Microrregião de Picos<sup>1</sup>, que integra a Mesorregião do Sudeste Piauiense. Encontra-se inserido na área do semiárido nordestino dentro do bioma da caatinga; possui uma área territorial de 535 km<sup>2</sup> e uma população de 73.414 habitantes; está situado a 07°04'37" de latitude sul e 41°28'01" de longitude oeste (IBGE, 2013); caracteriza-se como um polo regional exercendo influência sobre diversos municípios no seu entorno. Nesse contexto,

Toda a população da Microrregião tem como polo de convergência a cidade de Picos, que se encontra localizada a 310 km da capital piauiense e possui atualmente um forte movimento comercial que a caracteriza como a segunda maior feira livre do nordeste, equiparando-se aquela situada na cidade de Caruaru (PE). A referida cidade possui ainda, como eixo facilitador do seu desenvolvimento econômico, o fato de se localizar no segundo maior entroncamento rodoviário do Nordeste (UFPI, 2005, p. 2).

O trecho acima situa a cidade de Picos na Microrregião de mesmo nome. No entanto, na minha opinião, essa classificação não é satisfatória, pois não engloba todos os municípios envolvidos pelo processo em estudo – essa impressão foi corroborada por vários dos professores entrevistados quando, em suas falas, citaram que, nesses cursos, frequentava alunos de mais de uma dezena de cidades situadas fora da área definida pelo IBGE como Microrregião de Picos – pois entendo que tal “convergência” não se restringe à área definida como Microrregião de Picos, que é composta por 20 municípios, e que possui uma população de 198.427 habitantes (IBGE, 2010). Alguns municípios situados fora desta microrregião mantêm relações comerciais, sociais, culturais e de serviços tão, ou até mais intensos com a cidade de Picos, a exemplo das cidades de Francisco Santos ou de Monsenhor Hipólito que

---

<sup>1</sup> Segundo informações colhidas junto ao IBGE, a Microrregião de Picos é formada pelos seguintes Municípios: Aroeiras do Itaim, Bocaina, Cajazeiras do Piauí, Colônia do Piauí, Dom Expedito Lopes, Geminiano, Ipiranga do Piauí, Oeiras, Paquetá, Picos, Santa Rosa do Piauí, Santana do Piauí, São João da Canabrava, São João da Varjota, São José do Piauí, Sussuapara, Tanque do Piauí, Wall Ferraz, Santa Cruz do Piauí e São Luís do Piauí.

distam de 50 e 65 km, respectivamente, da cidade de Picos, de modo que não há motivo prático para não serem considerados na pesquisa.

O que pretendo esclarecer é que ao definir o recorte espacial da pesquisa, afastei-me de definições geográficas mais amplas como Microrregião de Picos, Território do Vale do Rio Guaribas ou Mesorregião do Sudeste Piauiense – por entender que, independentemente da microrregião de pertencimento dos professores que fizeram a sua formação nos cursos de Período Especial (ou Curso de Férias), é possível notar efeitos muito semelhantes da formação que foram submetidos; entendimento que foi reforçado *a posteriori* pelo conjunto de falas dos entrevistados – e limitei espacialmente a pesquisa às atividades educativas desenvolvidas no *Campus* Picos da UESPI.

A partir desses pressupostos, optei por escolher os sujeitos da pesquisa entre os egressos dos cursos de regime especial ofertados pela UESPI, independentemente de seu município de origem pertencer à microrregião de Picos ou não, desde que tal município tenha mantido convênio com o *Campus* Picos da UESPI para viabilizar sua formação.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO E ESCOLHA DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados entre professores efetivos que já pertenciam às redes públicas de ensino e que realizaram sua graduação em cursos em Período Especial, no *Campus* Picos, da Universidade Estadual do Piauí. Para as entrevistas foram escolhidos professores que atendessem essencialmente aos seguintes critérios:

- a. Ser professor do quadro permanente de alguma rede pública de ensino;
- b. Ter atuado em Picos ou em municípios adjacentes durante o período em estudo;
- c. Ter realizado algum curso de Licenciatura Plena no regime de Período Especial, no *Campus* Picos, da Universidade Estadual do Piauí, e que seu ingresso tenha sido assegurado mediante convênio entre a UESPI e o sistema de ensino ao qual era vinculado;
- d. Disposição para colaborar com a pesquisa.

Com o intuito de auxiliar na escolha dos professores a serem entrevistados, considerando o número expressivo de possíveis entrevistáveis, além dos requisitos acima citados, apropriei-me de alguns critérios suplementares que pudessem ajudar na seleção dos interlocutores. Procurei entre os professores egressos dos cursos de Período Especial por quem:

- a. Eram tidos por seus pares como: atuantes, responsáveis e comunicativos;
- b. Tivesse a docência ou atividade ligada à educação como única ou principal atividade profissional;

Abaixo, segue um quadro sinótico com o perfil dos professores entrevistados. Por questões éticas, não utilizei seus nomes; em vez disso, adotei codinomes.

<b>Codinome</b>	<b>Sexo</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>Curso</b>	<b>Tempo de Magistério<sup>2</sup></b>	<b>Ingresso/ UESPI</b>	<b>Ingresso vinculado</b>
E1	Feminino	50 a 55 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia	29 anos	2000	Picos/Rede Estadual
E2	Masculino	40 a 45 anos	Licenciatura Plena em Matemática	15 anos	2001	Francisco Santos/ Rede Municipal
E3	Masculino	35 a 40 anos	Licenciatura Plena em Geografia	16 anos	1998	Vera Mendes/Rede Municipal
E4	Feminino	40 a 45 anos	Licenciatura Plena em História	20 anos	1999	Francisco Santos/ Rede Estadual
E5	Feminino	40 a 45 anos	Licenciatura Plena Letras/Inglês	19 anos	1999	Picos/Rede Estadual
E6	Masculino	50 a 55 anos	Licenciatura Plena em Matemática	25 anos	1998	Monsenhor Hipólito / Rede Municipal

#### **Quadro 01: Perfil dos professores entrevistados**

Além dos critérios que nomeei de essenciais e suplementares, busquei diversificar as escolhas dos entrevistados em função do tipo de graduação que realizaram; assim, entrevistei licenciados em Pedagogia, Letras/Inglês, Matemática, História e Geografia, em função da cidade a que o entrevistado estava vinculado, e também, em função do ano de ingresso no curso de Período Especial. Portanto, as entrevistas abarcaram professores que realizaram a sua formação nos anos de 1998, 1999, 2000 e 2001.

Antes de descrever como operacionalizei a escolha dos sujeitos, a dinâmica de desenvolvimento das entrevistas e como realizei o tratamento das informações, julgo necessário um espaço para falar sobre a entrevista-narrativa, ou seja, sobre o instrumento de produção de dados que utilizei.

<sup>2</sup> Tendo como referência o dia de realização da entrevista.

### 3.3 O MÉTODO DE PRODUÇÃO DOS DADOS

Pesquisar é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. (GATTI, 2007, p.11)

Obter um novo conhecimento a partir de um objeto de pesquisa é a finalidade última de uma pesquisa acadêmica. Porém, é bom destacar, que no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, não devemos compreender o termo “obter” como uma simples apropriação de algo que já se encontra posto. Afinal, já há algum tempo, as Ciências Sociais e Humanas deixaram de abrigar o entendimento de que as coisas estão postas no meio social, bastando ao pesquisador apenas encontrá-las. Diferentemente disso, as pesquisas em tais campos, atualmente, concebem o conhecimento como algo constituído. Assim, o termo “obter” deve ser entendido como fruto de uma construção do pesquisador a partir de uma ação investigativa sistemática.

De uma forma geral, na Modernidade, a ciência objetivava “descobrir” a verdade que se mantinha na natureza das coisas e das relações. Desvendar a verdade era semelhante ao fazer aparecer as luzes que a iluminavam. Segundo Grün e Costa (2007, p. 88), “o método científico é o instrumento para a explicitação da verdade. Ela jamais cria um novo conhecimento, uma vez que apenas traz à luz determinadas verdades que se encontram implícitas nele mesmo”. Portanto, nas pesquisas no campo das Ciências Sociais e Humanas, em destaque aqui no campo da Educação, o importante era (des) vendar as verdades como se elas estivessem desde sempre postas. Em outra direção, a pesquisa que desenvolvi entende a verdade como algo deste mundo. Isto significa que a partir de onde nos posicionamos para problematizar as coisas, a inventamos de determinadas maneiras e não de outras.

Certamente, para uma matriz moderna de entender ciência e pesquisa, a abordagem pós-estruturalista que ancora a pesquisa aqui desenvolvida, gera estranhamento, pois assume os problemas investigados e as respostas produzidas como interessadas e endereçadas. Com isso, não quero dizer que não há preocupação em manter o rigor na pesquisa, mas quero dizer que há a preocupação na busca pelas verdades que devem ser explicitadas, para que conheçamos e entendamos as relações e as redes em que estamos posicionados. Portanto, não se trata de pesquisar para “descobrir” “a” verdade, mas se trata de pesquisar para fazer circular as verdades em jogo nas relações que as constituem. Assim, o que importa em uma pesquisa de inspiração pós-estruturalista, ou o que importa nesta pesquisa, é saber as interpretações para as verdades que constituem a formação de professores no recorte investigativo já explicitado anteriormente.

Retomando, esta pesquisa buscou estudar as ações de Estado que determinaram a formação de professores pela Universidade Estadual do Piauí, e quais efeitos dessas ações puderam ser observados nas narrativas de professores sobre sua formação. Portanto, a pesquisa exigiu de mim uma postura investigativa atenta às histórias contadas, às lembranças, às sensações, às interpretações sobre o que foi vivido pelos professores, os saberes envolvidos na produção das verdades enunciadas a partir das novas exigências de formação. Portanto, trata-se de uma pesquisa eminentemente qualitativa de inspiração pós-estruturalista.

Desse modo, a pesquisa que realizei se desenvolveu na articulação entre as decisões da Nação e do Estado do Piauí em investir na formação de seus professores em efetivo exercício com a docência e o próprio desejo do professor em querer se qualificar. Para tanto, realizei entrevistas-narrativas com professores. Entendo entrevista-narrativa como uma forma interventora de o pesquisador fazer falar o entrevistado sobre suas experiências. No caso desta modalidade de produção de dados, a entrevista não deve ser entendida como algo fechado e viabilizada em perguntas previamente estruturadas, mas deve ser entendida como uma forma de o pesquisador intervir na narrativa do sujeito fazendo falar ainda mais sobre si mesmo e sobre o que ele mesmo selecionou como sendo importante de ser contado sobre uma dada experiência vivida pelo entrevistado. Embora um evento específico seja selecionado pelo pesquisador para ser falado pelo entrevistado, a narrativa produzida por ele (entrevistado) é que mostrará o quanto, o quando, e sobre que tempo o interesse do pesquisador se debruçará. A utilização de narrativas como instrumento investigativo vem sendo amplamente exploradas nas pesquisas educacionais. De acordo com Delory-Momberger (2011, p.335), a narrativa “mesmo não sendo o único, é um dos principais meios de escrita da vida e de construção identitária”. É por meio da narrativa que o indivíduo se constitui sujeito de sua própria vida. No entanto, a referida construção identitária é altamente contingente, pois

As estruturas e formas de narrativa que os indivíduos utilizam para *biografar* sua vida não lhes pertencem de fato, eles não podem decidir sozinhos, são formas coletivas que refletem e condicionam, ao mesmo tempo, as relações que os indivíduos mantêm com a coletividade e com eles mesmos, em determinada época e no seio de uma cultura. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 335, grifo do autor)

Como veremos no próximo capítulo, a ação do indivíduo está altamente condicionada pela racionalidade do seu tempo – para nosso trabalho, altamente condicionada pela governamentalidade neoliberal – que lhes fornece modelos de ser e de agir.

As narrativas têm como matéria a própria vivência humana, a experiência acerca do vivido, por meio delas o narrador organiza os acontecimentos no tempo, estabelece relações e

significados a tais acontecimentos. E assim rememora, ordena, interpreta e atribui sentidos ao vivido. Ainda segundo a autora, “*não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida*” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 330, grifo do autor). Não se trata de expor um passado, e sim, de uma ação de revê-lo e, ao mesmo tempo, ressignificá-lo.

As narrativas que serviram de base para esta pesquisa foram obtidas por meio de um tipo específico de entrevistas: as entrevista-narrativas. De acordo com Germano (2009), o conceito de entrevistas-narrativas surgiu na década de 1970, como uma variante do método que vinha sendo aplicado aos estudos biográficos (Entrevista-Narrativa Autobiográfica).

No campo das pesquisas educacionais, a utilização de uma abordagem autobiográfica vem ganhando projeção a partir das últimas duas décadas, principalmente entre as pesquisas que se dedicam aos estudos sobre os “processos de formação e profissionalização docente [que] expandem-se, no Brasil, a partir dos anos 1990, na sequência do que se pode denominar de ‘a virada biográfica em Educação’” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI 2011, p. 370). Na década seguinte, ainda segundo esses autores,

A diversidade de abordagens utilizadas nesses estudos encontra na denominação de pesquisa (auto) biográfica um território comum e propício ao diálogo entre pesquisadores, em rede nacional e internacional. Adotada nas diferentes edições do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica (CIPA), essa denominação remete a um campo de investigação já consagrado em países anglo-saxões (*Biographical Research*), na Alemanha (*Biographieforschung*) e em processo de reconhecimento na França (*Recherche biographique en éducation*). (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 370, grifo dos autores)

Apenas reiterando, para este trabalho utilizo a variante entrevista-narrativa. Inspiro-me em Andrade, que ao escrever sobre a esse modalidade de entrevista, a delinea como uma possibilidade de produção de dados em pesquisas de base pós-estruturalistas. A autora afirma que “as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam” (ANDRADE, 2012, p. 179). Por meio das narrativas, provocadas pela entrevista, procurei deixar falar os professores, para que estes pudessem tornar presentes as verdades que os mobilizaram a realizar o curso em Período Especial, as representações que possuem da sua formação em nível superior, de sua atuação enquanto docente e da realidade educativa vivida.

Conforme Andrade (2012, p. 174-175), “por meio da narrativa, é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos”. A

entrevista-narrativa se mostrou um instrumento privilegiado para a pesquisa, uma vez que possibilitou uma análise que teve por base a perspectiva dos atores sociais. As narrativas trouxeram os sentidos que os professores atribuíram as suas experiências pessoais em relação a processo vivenciado na formação proporcionada pelo curso de Período Especial.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Antes de definir os nomes dos futuros entrevistados, dialoguei muito com vários egressos dos cursos do Período Especial. Nessas conversas, sempre tinha em vista o levantamento de nomes que atendessem o máximo de critérios de escolha já referido. Ao final dessa fase de diálogo, cheguei a uma listagem de 15 nomes de professores com o perfil desejado. A partir daí, o que definiria a participação na pesquisa seria o estabelecimento de contato e o aceite em participar da pesquisa por parte do professor. A fim de conseguir estabelecer contato com esses professores, dirigi-me a 9ª Gerência Regional de Educação (9ª GRE)<sup>3</sup>. Lá consegui alguns números dos telefones das Unidades de Ensino ao qual os professores estavam vinculados ou a indicação de como localizá-los. O passo seguinte foi tentar estabelecer contato telefônico ou pessoal com esses professores.

No total, foram realizadas oito entrevistas, contudo, apenas seis constituíram o *corpus* da investigação. Duas delas foram descartadas, pois os respectivos entrevistados fugiam ao perfil descrito. Somente no decorrer da entrevista, e em tom de confidencialidade, pude constatar o não enquadramento dos mesmos. Poderia ter escolhido outros entrevistados em substituição, mas percebi que não influenciaria tanto na pesquisa, pois, até àquele momento, os entrevistados vinham emitindo declarações semelhantes, de modo que me convenci em utilizar seis entrevistas por não implicar nenhum prejuízo para a alcançar os objetivos almejados pela pesquisa.

Consegui efetivar o convite por via telefônica junto a três sujeitos de pesquisa. Nos outros três casos, realizei esse contato inicial, pessoalmente, no próprio ambiente de trabalho do professor. Por fim, os dois entrevistados que residiam no município de Francisco Santos-PI, foram convidados a participarem da pesquisa em suas próprias residências. Nesse contato inicial, os possíveis participantes eram informados acerca dos objetivos da pesquisa, do caráter de confidencialidade das informações, proteção da identidade do entrevistado por

---

<sup>3</sup> Departamento estadual responsável pela gestão do sistema de educação nos Municípios de Aroeiras do Itaim, Bocaina, Campo Grande, Dom Expedito, Ipiranga, Santa Cruz, Wall Ferraz, Itainópolis, Vera Mendes, Santana do Piauí, Geminiano, Sussuapara, São José do Piauí, Paquetá, Santo Antônio de Lisboa, Monsenhor Hipólito, São Luis do Piauí, São João da Canabrava, Francisco Santos, Jaicós, Massapê do Piauí.

meio da utilização de codinomes, do caráter voluntário da participação, aspectos gerais da entrevista-narrativa. Em todos os casos, houve o aceite do participante. Logo em seguida, ocorria o agendamento da entrevista em conformidade com a disponibilidade de cada participante, tanto em relação ao dia e a hora, quanto em relação ao local de sua realização.

Em relação ao local de realização das entrevistas<sup>4</sup>, quatro ocorreram na residência dos entrevistados, três no local de trabalho dos professores e apenas uma na residência do pesquisador. Tanto no momento de estabelecer contato inicial quanto no momento de realizar as entrevistas, fui diligente em manter um trato cortês com os interlocutores, de modo que fosse possível cultivar um clima amistoso e estabelecer uma relação de confiança e, assim, permiti-los relatar sobre as experiências vividas no seu processo de formação docente. Nesse sentido, e com o propósito de favorecer uma maior expressividade dos entrevistados, pratiquei um exercício sugerido por Delory-Momberger (2012, p. 527-8), no qual

o ‘narratório’ (que não é mais um perguntador) tem o projeto de deixar expandir-se da maneira mais ampla e mais aberta possível o espaço da fala e das formas de existência do narrador, quando ele se coloca na posição de seguir os atores.

Após introduzir o mote inicial da entrevista, postei-me em posição de escuta com relação à narrativa do entrevistado. Conforme Andrade (2012), as histórias que são narradas por meio de entrevistas são produzidas em uma relação de reciprocidade entre entrevistador e entrevistado. Ambas produzem sentidos para a experiência narrada. No jogo da linguagem, as verdades são produzidas na tensão entre o que é dito e escutado pelo outro. Em minhas intervenções, quando se fizeram necessárias, algumas vezes procurei estimular o narrador a refletir sobre o seu relato, em outras vezes, o animei a prosseguir com sua narrativa.

Todas as entrevistas foram iniciadas com a seguinte pergunta: *Estou realizando uma pesquisa sobre a formação de professores promovida pela Universidade Estadual do Piauí, no final da década de 90, com a expansão do Ensino Superior público através dos cursos de Período Especial (aqueles cursos que comumente conhecidos como Curso de Férias). Então, eu queria que o(a) Senhor(a) falasse um pouco sobre essa formação.*

Diante do desafio de realizar entrevistas-narrativas, procurei permanecer diligente na sua condução, na interpretação das falas e, assim, me esquivar de incorrer em “equivocos comuns”, como por exemplo, tomar as falas como verdades únicas sobre as coisas. Delory-

---

<sup>4</sup> Todas as entrevistas-narrativas somente foram realizadas mediante assinatura do Termo Livre Consentido e Esclarecido (TCLE).



Momberger (2012, p.530) nos diz que “o relato não pode pretender restituir nem a totalidade, nem a factualidade da ação”. Na mesma direção, sinaliza Cunha (1997, s.p) ao informar que

inicialmente tínhamos a perspectiva de que as narrativas constituíam a mais fidedigna descrição dos fatos e era esta fidedignidade que estaria ‘garantindo’ consistência à pesquisa. Logo nos apercebemos que as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações.

Para Andrade (2012, p.176), “as narrativas não constituem o passado em si, mas sim aquilo que os/as informantes continuamente (re) constroem desse passado, como sujeito dos discursos que lhes permitem significar suas trajetórias escolares de determinados modos”. Para nossa pesquisa, entendemos trajetória acadêmica, em vez de trajetórias escolares. De tal modo, ao analisar as falas dos entrevistados me mantive vigilante ao entendimento de que as narrativas devem ser compreendidas como leituras possíveis, a partir de um ponto de vista singular, fruto de uma experiência individual ressignificada, e não como uma verdade factual.

Por se tratar de uma entrevista aberta, na qual não elegi categorias *a priori*; por vezes, fui pego por uma certa angústia, pois ao desenvolvê-las, não tinha certeza se estava conseguindo material adequado para dar respostas aos propósitos desta pesquisa, ainda que mantendo sempre em mãos (e na mente) a questão de pesquisa e as perguntas orientadoras que lhes dão suporte. Mesmo inseguro, me fixava na convicção que eu deveria conduzir a entrevista dentro de dois parâmetros. Um era tentar fazer com que o entrevistado refletisse sobre o seu processo de formação. O outro, era fazer com que o entrevistado relatasse modificações que, por ventura, ocorreram no seu modo de ser, no seu modo de perceber e se perceber como professor, enfim, no modo de conduzir a si próprio. Deste modo, acreditei que se eu, enquanto pesquisador, conseguisse conduzir as entrevistas dentro desses dois parâmetros, estaria, então, produzindo um material consistente para atender as finalidades dessa pesquisa.

Todas as entrevistas foram gravadas em meio digital. Em relação à duração de cada uma, houve uma variação entre 22 a 48 minutos. As mais breves foram as primeiras entrevistas; as mais longas, as finais. Notadamente após a terceira entrevista, todas excederam os 35 minutos de duração. Para mim, ficou nítido que desenvolvi algumas habilidades relacionadas à condução das entrevistas, em especial o aprimoramento da capacidade de escuta, o desenvolvimentos de estratégias que tinham como alvo estimular a continuação da narrativa por parte do entrevistado e novas formas de conduzir o entrevistado a refletir sobre sua própria narrativa.

As entrevistas ocorreram entre os meses de outubro e novembro de 2013. À medida que elas iam sendo realizadas, procedi o lento e cuidadoso processo de transcrições. Após a conferência da literalidade de cada entrevista, retirei do texto frases excessivamente coloquiais, algumas interjeições, repetições, falas incompletas e vícios de linguagem. Ao finalizar, levei-as aos entrevistados para que os mesmos pudessem ler e, ao mesmo tempo, sugerirem alguma correção e concedessem o respectivo aval.

O passo seguinte foi me dedicar às leituras e releituras dos textos transcritos. Após várias releituras, percebi a recorrência de várias enunciações com significado similares. Elaborei, então, um quadro analítico no qual foram reunidos os enunciados em grupos de significado similares. Abaixo se vê o quadro que serviu de modelo para a organização dos enunciados recorrentes.

Enunciados referentes à visão do entrevistado antes de realizar a formação superior	1.1- Como o indivíduo foi conduzido ao magistério
	1.2 - Quais os discursos que o mobilizaram a participar dessa formação
	1.3 – O que motivou os colegas professores a fazer o curso
	1.4 - Por que não fazer um curso superior antes
Enunciados relacionados ao transcorrer da formação	2.1- Representações sobre a importância do Ensino Superior no plano social
	2.2- Representações sobre a importância do Ensino Superior no plano individual
	2.3 - Falhas, deficiências ou críticas do curso de Período Especial
	2.4- Dificuldades do aluno em realizar o curso
	2.5 - Atuação do Estado
	2.6 - Mobilização pessoal do discente
	2.7 - Socialização de conhecimento entre discentes
Enunciados referentes a modificações de como o indivíduo passou a se conduzir.	3.1 - Modo de ser do indivíduo
	3.2 - Modo de ser como professor
	3.3 - Modo de se relacionar com o conhecimento
	3.4 – Modo de perceber ou de se relacionar com o mundo

**Quadro 02: Agrupamento dos conjuntos enunciativos**

A principal finalidade desse instrumento foi servir de suporte para as análises de pesquisa que serão operacionalizadas no próximo capítulo. De posse desse quadro em que organizei todas as recorrências percebidas nas falas dos professores, lancei sobre ele, repetida e demoradamente, o olhar na busca de compreender como os professores estavam descrevendo o seu processo de formação. Para isso, tornou-se fundamental enxergar como o governo de si e sobre si operaram sobre esse grupo de indivíduos. Para realizar esse movimento investigativo, que será descrito no próximo capítulo, dividi-o em duas grandes unidades analíticas. A primeira se refere a como esse professores descrevem o seu processo de formação; a segunda, a que efeitos os professores atribuem ao processo de formação por eles vivenciado.

## 4 FERRAMENTAS ANALÍTICAS E ANÁLISE DOS DADOS

A analítica da governamentalidade examina as práticas de governo em suas complexas relações com as várias formas pelas quais a *verdade* é produzida nas esferas social, cultural e política. Portanto, o papel da analítica de governo é o de diagnóstico. (FIMYAR, 2009, p. 37)

Ao assumir o conceito-ferramenta do governo, volto para a compreensão foucaultiana do termo, bem como à compreensão do conceito de governamentalidade. Em uma perspectiva foucaultiana, os conceitos de governo e governamentalidade surgiram na segunda metade da década de 1970, a partir dos estudos que Foucault desenvolveu em torno de sua analítica do poder, ou seja, esses conceitos estão intimamente ligados à noção de poder desenvolvida pelo filósofo. Desse modo, para um melhor entendimento desses dois conceitos, julgo necessário tecer, previamente, algumas considerações acerca do conceito de poder na ótica foucaultiana.

Sob essa lógica, o poder passa a ser compreendido não mais como algo que se detém, mas como algo que se exerce; não como algo que emana de um ponto específico (o Estado ou a autoridade), mas que está presente na multiplicidade das relações humanas, ou seja, permeia todo tecido social. Assim sendo, qualquer um, em tese, tem a capacidade exercê-lo. De acordo com Saraiva (2010, p. 126),

Um dos pontos mais conhecidos nas teorizações foucaultianas consiste em seus estudos acerca do poder. Produzido a partir de abordagens inovadoras, para esse autor, na contramão de muitos outros, o poder não é algo que se detém, mas que se exerce; não está concentrado no Estado ou na burguesia, mas disseminado capilarmente por todo tecido social, o que não significa que esteja repartido equitativamente.

Sobre a fala da autora, é bom ressaltar dois aspectos. Em primeiro lugar, esse poder não está distribuído de modo equitativo no plano social, assim sendo, existem assimetrias quanto à capacidade de exercício do poder. Em segundo lugar, mesmo não sendo a única fonte de poder, o poder estatal continua sendo, na sociedade atual, sua maior expressão. Veiga-Neto e Lopes (2007) rememoram uma afirmativa de Foucault quando dizem que uma sociedade sem poder seria uma abstração. Portanto, o poder é uma força imanente às relações sociais. Com o desdobramento desse raciocínio, o poder deixa de ser percebido como uma ação estritamente hierárquica e que se centra exclusivamente em um determinado agente, e passa a ser entendido como algo mais flexível e sutil, identificado como a condução das condutas. Com isso, Foucault possibilita a emergência de uma analítica capaz de estudar as

relações de poder que atravessam todo o tecido social e não exclusivamente o Governo, isto é, a partir da analítica do poder foucaultiana, se fez possível o estudo das relações de poder na escola, na família e nas mais diversas formas de associações humana. Nas palavras de Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 950), “viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros”.

Como disse a pouco, o conceito de governo surge intimamente ligado à noção de poder. Entendo que uma boa compreensão do nexo entre os dois conceitos é bastante importante para a pesquisa. Nesse sentido, o trecho abaixo evidencia bem essa relação:

Ao passo que o poder é entendido como uma ação sobre ações possíveis – uma ação sempre escorada em saberes –, o governo manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem. Pode-se dizer então que, de certa maneira, o governo é a manifestação “visível”, “material”, do poder. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 953-954).

Assim, falar na relação entre governo e poder, é falar sobre dois polos de um mesmo fenômeno, ou seja, o poder está no polo da capacidade, da possibilidade de exercício, e o governo no polo da manifestação, do exercício.

Veiga-Neto (2005), ao desenvolver e melhor definir as noções de *governo*, *governo* e *governamentalidade*, estabelece diferenciações fundamentais para o contexto desta pesquisa. Para o autor, na esteira de Foucault, *Governo*, com G maiúsculo, é utilizado para marcar a ação de um chefe de Estado, de família, do professor ou de qualquer sujeito que exerça ação de governar. Por *governo* podemos entender algo mais amplo que se exerce sobre as ações dos outros e sobre as próprias ações. O governo se manifesta nas mais variadas formas de agrupamentos e relações humanas, pois o que o define é a capacidade ou poder de influir, produzir, dirigir, conduzir as ações de outros. Também se define pela condução do ser de suas próprias condutas. O governo não se caracteriza, especificamente, como uma relação estritamente hierárquica, mas pela manifestação da capacidade de conduzir as condutas. Esse conceito se mostrou muito produtivo, tanto na problematização quanto nas análises do material de pesquisa.

Entendo que as práticas de governo são visíveis nas muitas formas de condução dos professores à qualificação e à modificação do seu jeito de ser professor. Foi por meio de uma decisão do Estado que os professores, já atuantes nas escolas, passaram a ser conduzidos e a sentir a necessidade de buscar por formação acadêmica que pudesse qualificar as práticas que já realizavam nas escolas.

Em sua dissertação, Szulczewski (2013, p. 91), à luz do pensamento foucaultiano, traz o conceito de governamentalidade como “um conjunto de técnicas de governo. Essas técnicas de governo tanto podem ser entendidas como técnicas que os outros exercem sobre o sujeito, como também técnicas que o próprio sujeito exerce sobre si mesmo”. Dessa argumentação, quero sublinhar que é possível falar tanto do governo dos outros sobre o indivíduo, quanto do governo do indivíduo sobre si mesmo. O resultado das práticas de governo nos indivíduos constitui o que se denomina de *subjetivação*. Portanto, por governamentalidade é possível entender a fusão entre as práticas de governo e as práticas de subjetivação. Para mim, pesquisar as práticas de governo, embora não seja algo fácil, é mais possível neste momento, do que pesquisar as práticas de subjetivação, ou como os sujeitos operam sobre si mesmos as práticas de governo. Embora eu proponha problematizar como os professores tomaram para si as verdades que determinaram as razões para as inúmeras práticas de governo estabelecidas sobre eles, não opero com a noção de subjetivação como ferramenta metodológica. Com receio de não ter tido tempo suficiente para apreender e operar com a ferramenta teórico-metodológica da subjetivação, assumo o conceito pelas suas bordas. Isso significa que – ao operar com o conceito-ferramenta do governo, e ao procurar conhecer como os professores, que se submeteram à formação de professores estimulados pelas políticas de Estado, narram os efeitos de tal prática –, não ignoro as práticas de subjetivação, mas nas análises que faço de meu material, não assumo a subjetivação como uma ferramenta metodológica. Deixo esta ferramenta para ser operada no futuro, em outras pesquisas que eu venha a realizar. Feitos esses esclarecimentos que delimitam a inserção e os usos conceituais e metodológicos, penso ser importante dizer que, nas análises, invisto em dois grandes recortes: o das políticas sobre os professores e dos professores sobre si mesmos ao avaliarem os efeitos da formação a qual se submeteram.

O evidente cruzamento das ações de governo destinadas aos professores e das ações dos professores sobre si mesmos (governo de si), constituiu o foco de minha atenção nesta pesquisa. Dito de outra forma, as práticas de governo exercidas pelos discursos e práticas de autogoverno, somadas aos saberes que dão os matizes para as verdades que circulam sobre a formação de professores e que evidenciam o que estes aceitam como verdades, são os elementos que me possibilitaram analisar, tensionar e problematizar o material de pesquisa.

Assentada em um enquadramento teórico definido como pós-estruturalista, esta pesquisa não se propôs nem a encontrar uma verdade sobre a formação de professores posta no meio educacional e, muito menos, possuiu a pretensão de fazer aparecer, ou sair da

escuridão, algo que se encontra obscurecido ou oculto, pois está embasada no entendimento de que a verdade é uma construção discursiva. Assim, o que se buscou foi identificar alguns dos efeitos das ações de governo sobre os professores – estes efeitos puderam ser observados nas narrativas que os professores fizeram sobre a sua própria formação.

#### 4.1 PROFESSORES-DISCENTES: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO

O liberalismo torna-se *o governo de tudo e de todos*, mostrando preocupação com cada indivíduo e com a população como um todo. (FIMYAR, 2009, p. 41)

Uma faceta marcante tanto da governamentalidade liberal quanto da governamentalidade neoliberal, diz respeito ao caráter totalizador, de modo que ninguém deve escapar de seu campo de ação. Em relação ao campo educativo nacional, esse “tudo” e “todos” deve abarcar cada indivíduo e toda a população brasileira, cada local e todos os pontos do território nacional. Isso inclui as centenas de pequenas cidades do interior do Piauí. Reafirmo o entendimento de que o processo de expansão dos cursos de licenciaturas em Regime Especial promovido pela UESPI, diz respeito a uma estratégia de governo do Estado, que ao fim e ao cabo tem como objetivo contribuir para esse projeto totalizador governamental. Assim, as práticas educativas que floresceram nos grandes centros urbanos e zonas economicamente mais ricas da Federação, nessa lógica, devem chegar, de forma padronizada, ao interior piauiense. Com isso, não só os professores da Capital, mas também os professores de todos os sertões do Estado devem possuir curso superior. Como requisito fundamental para o alcance dessa finalidade, cursos superiores deviam estar disponíveis de modo viável a essa população, isto é, a Universidade deve se fazer presente em cidades mais afastadas da Capital do Estado. Nesse primeiro conjunto de excertos<sup>1</sup> retirados das entrevistas realizadas com os professores e posteriormente transcritas, veremos que o cenário educativo local estava bem distante do parâmetro instituído pela Lei nº. 9394/96, e que, para fazer o novo parâmetro educativo chegar ao interior do Estado do Piauí, implicaria uma forte ação governamental.

---

<sup>1</sup> Com o objetivo de diferenciar os excertos das narrativas do restante do texto, optei por apresentá-los dentro de quadros, como fonte de tamanho 11 e espaçamento simples.

Você andava aqui, em uma cidade de 9 (nove) mil habitantes, de 8 (oito) mil, você não encontrava ninguém que tivesse uma licenciatura. Então, sem dúvidas, o Curso de Férias<sup>2</sup>, para nós e naquele momento, foi um momento muito oportuno. Além de ser um serviço social, por que os professores não tinham o conhecimento suficiente devido a não ter oportunidade. (E2)

Então como todo professor aqui da macrorregião de Picos, ter acesso ao Ensino Superior não era fácil. Por que antes onde tinha Ensino Superior no nosso Estado? Só na Capital. E ir para Capital demandava de uma estrutura financeira melhor. Então, com a expansão da UESPI, que muito se critica, mas tem um lado positivo. Se não fosse pela expansão, o nosso professor hoje não tinha a qualificação. (E5)

Não existia a oferta de Ensino Superior. [...] A grande maioria – eu não estou falando apenas de Monsenhor Hipólito, mas de toda a região que tinha o polo de Picos; toda região tinha o seu polo – A grande maioria, das cidades interioranas, adjacentes aos polos, não teria a mínimas condições de se deslocar para fazer um curso se não fosse dessa natureza. (E6)

Como foi dito em outro ponto desse texto, o Estado do Piauí contava com pequeno número de professores portadores de curso superior. Esse número era, ainda, mais reduzido nas pequenas cidades do interior do Estado, pois o número de diplomados tendia a se concentrar na cidade de Teresina. Apenas lembramos alguns pontos sobre o processo de expansão em estudo. Se no final do ano de 1993, a UESPI recebia a autorização para entrar em funcionamento, além de sua sede em Teresina, mais quatro *campi* universitário, dez anos depois, a UESPI contava com 18 *campi* e 48 núcleos universitários, e com um corpo discente de 38.205 alunos matriculados, o que demonstra um forte investimento de governo nessa expansão. Não posso deixar de frisar que a maioria dos discentes estava matriculada em cursos de licenciatura de Período Especial.

Pelas falas dos entrevistados, notamos a grande diferença entre o que deseja os discursos educacionais – que todos os professores possuíssem formação em nível superior – e as condições de formação locais. Percebi, pela narrativa dos docentes E2, E5 e E6, que a razão dos baixos índices de professores possuidores de diplomas de licenciatura em atuação na região, poderia não ter origem na falta de interesse ou mesmo em uma recusa desses profissionais em realizar um curso superior. As narrativas ratificam que, aos olhos dos entrevistados, era muito difícil o acesso ao Ensino Superior naquela região. Para eles, o Ensino Superior se encontrava distante, uma vez que a oferta de cursos se concentrava na capital do Estado. Tornando, assim, para os padrões dos entrevistados, demasiadamente oneroso a ponto de inviabilizar a sua realização, portanto, excludente do ponto de vista da

<sup>2</sup> Nos documentos formais, os cursos oferecidos pela Universidade Estadual do Piauí eram denominados de “curso de Período Especial”. No entanto, entre os discentes e demais membros da comunidade acadêmica, sempre utilizávamos a expressão de “Cursos de Férias” para em referência aos cursos de Período Especial. Com o objetivo de facilitar a comunicação, preferi utilizar nas entrevistas a forma como os egressos se reportavam a esses cursos.



comunidade docente. E2, em sua narrativa, afirma que em Francisco Santos-PI, cidade em que residia e permanece residindo, não havia, naquele momento, nenhum profissional que possuísse uma licenciatura em atividade. Para E5, se não fosse através da expansão do Ensino Superior público, não haveria um número significativo de professores com formação superior, isso se aplica tanto à rede estadual quanto às redes municipais. E6 ressalta adequação – considerando o ponto de vista do público alvo e as condições locais – do modelo de formação adotado pela UESPI através dos cursos de Período Especial; ou seja, público, com concorrência restrita aos professores que estavam vinculados a um sistema público de ensino e com calendário acadêmico anual distribuído em dois períodos letivos e esses com duração média de dois meses.

A essa altura pode ocorrer ao leitor o mesmo questionamento que me ocorreu reiteradas vezes: Mas afinal, um único dispositivo legal desencadeou tamanha mobilização? Como resposta, poderia lhes dizer tanto “sim” quanto “não”. Sim, entendo que pela LDB, se houve o estopim que desencadeou uma mobilização em plano de nacional para graduar os docentes em atividade, e como foi visto no capítulo 2, as estratégias variaram de Estado para Estado. Não, porque não foi apenas a LDB a responsável por todo esse processo, outros, como atravessamentos discursivos legais, pedagógicos, econômicos, etc., que circulavam com força naquele momento, criaram as condições políticas para a emergência da expansão do Ensino Superior que foi operada pela UESPI.

Ao utilizar a noção de discurso, inspiro-me, novamente, no conceito foucaultiano. Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 958), o discurso pode ser entendido

como um conjunto de enunciados que, mesmo pertencendo a campos de saberes distintos, seguem regras comuns de funcionamento. Dado que, de um lado, tais discursividades colocam em circulação determinados regimes de verdade e que, de outro lado, tais regimes articulam-se segundo determinados saberes, o que sempre está em jogo, nessas campanhas, são o governo e as relações de poder, ambos sustentados discursivamente.

Os discursos, ao instituírem regimes de verdades, criam e atribuem um caráter de verdade sobre aquilo que falam e inventam. Por meio do discurso, os sujeitos são construídos. Da mesma forma, os discursos constroem posições na trama social que serão ocupados por esses sujeitos.

Os discursos que, de forma mais evidente, possibilitaram condições para a emergência do processo de expansão dos cursos de licenciatura no Piauí, tiveram suas condições de

proveniência na articulação entre os discursos oficiais normativos, os discursos educacionais, e os pedagógicos.

Trato aqui como discurso oficial aquele que tem sua emergência associada às razões de Estado. Discursos oficiais não se restringem a Leis, Decretos e Regulamentos, mas constituem qualquer manifestação do Governo. Considerando a produtividade e as materialidades discursivas que percebi associadas, e fomentando as razões de Estado, selecionei alguns fragmentos do documento Plano Decenal de Educação para Todos, instituído pelo Governo Federal e publicado pelo MEC, em 1993. Dois outros documentos seguiram em anexo a essa publicação, foram eles: a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e o Compromisso Nacional de Educação. A escolha desta publicação se deu porque, no meu entendimento, ela contém um quadro representativo do regime de verdades educativas criadas pelo discurso oficial, e essa discursividade contribuiu na constituição das condições de possibilidade para a emergência da expansão do Ensino Superior, objeto desta pesquisa. Tomo o conteúdo desse documento para dar visibilidade aos enunciados discursivos que circularam naquele momento e que passaram a conduzir a condutas dos professores.

Em março de 1990, o Brasil participou da Conferência de Educação para Todos, organizada na cidade de Jomtien, na Tailândia. Desta conferência resultou o documento chamado de Declaração Mundial de Educação para Todos, do qual o Brasil se tornou signatário, assumindo uma compromissos no campo da educação. Podemos entender que nessa conferência, os países participantes definiram uma série de ações políticas para a educação, ou seja, definiram uma séries de parâmetros para suas ações de governo, que deveriam balizar a condução de suas populações no campo educativo.

O Plano Decenal de Educação para Todos guarda ligações diretas com essa Conferência. Esse documento faz um diagnóstico do cenário educativo brasileiro, analisando uma série de desafios à concretização dos compromissos assumidos no plano internacional, e define uma série de ações (de governo) a serem empreendidas no campo da educação. Segundo Brasil (1993), a educação brasileira enfrenta graves problemas de ordem pedagógica. Classifica as práticas pedagógicas utilizadas no País como deficientes, os métodos de construção curricular como precários, e, ainda, a gestão pedagógica das escolas como de baixa eficiência. Há muitos enunciados em defesa da Educação Básica; alguns enunciados sugerem que ela deveria adquirir *status* de questão nacional, outros enunciados defendem que a modalidade é fundamental para a formação do cidadão e para a retomada do desenvolvimento nacional. No entanto, em seu texto, o documento descreve um quadro de

resultados insatisfatório dessa modalidade de ensino, a educação estava sendo mal planejada, a escola não conseguia atender às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos.

Com relação aos professores, o Plano Decenal de Educação para Todos relata que são insuficientes as condições de formação inicial e contínua, há falta de apoio pedagógico, carência em relação aos meios didáticos, por tudo isso, os professores enfrentam grandes dificuldades para formular estratégias eficazes de ensino. E ainda, o sistema educacional vem mostrando incapacidade de associar o acesso, a permanência com qualidade e equidade para uma clientela afetada por profundas desigualdades sociais. E continua: há incongruência entre o que se ensina e as efetivas necessidades educativas, mesmo aqueles professores com titulação mais elevada, há pouco domínio de partes importantes das disciplinas que lecionam. Ainda segundo o documento, muitos estudos e pesquisas que apontavam para os problemas de formação do magistério, não havia, até aquele momento, uma política educativa que demonstrasse um comprometimento mais amplo com a questão da formação de professores, o que classificava como um dos gargalos do Ensino Fundamental.

No plano prescritivo, o Plano Decenal de Educação, reafirma os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil na busca pela qualidade, equidade e eficiência na Educação. Para isso, são necessários novos critérios de planejamento educativo e o estreitamento das relações entre escola e sociedade. Deve-se:

promover a revisão crítica dos cursos de licenciatura e da Escola Normal, de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos [...] aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social [...] A fixação e implementação de política de longo alcance para o magistério é condição precípua para que se atinja os objetivos de elevação dos padrões de qualidade educacional. (BRASIL, 1993, p. 43-45)

Segue paralelo ao discurso oficial, o discurso pedagógico. Para tecer um quadro sobre a discursividade pedagógica do início da década de 1990, recorri ao texto de Garcia (2002); nele, a autora traça um “raio X” abrangente do perfil do professor construído pelos discursos da pedagogia crítica, tendência pedagógica muito influente no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990. Segundo a autora, para o discurso crítico, o professor tem um papel fundamental e muito comprometido numa ação cultural para a conscientização. Esse professor educa pela força da moral e do bom exemplo e pela retidão que caracteriza suas condutas e suas crenças; dele se espera comportamento ético, virtuoso, amor, diálogo, intimidade, empatia,

solidariedade, companheirismo para escutar; democratização na relação pedagógica; vocação, que exige paixão e compromisso moral para cumprir sua missão de educar; cuidar de sua própria conduta, vigiar seus pensamentos, zelar pela coerência entre o dito e o feito; defesa de uma humanidade essencial que precisa ser formada. Ainda segundo a autora, os discursos críticos convidam o professor a assumir valores universais como a razão, a verdade, a justiça, a liberdade, a emancipação; e as tarefas de humanizar, de esclarecer, de retirar os seres humanos das sombras. Para os que se orientavam pelas diretrizes da pedagogia crítica, bons professores não devem se restringir a ser condutores dos processos educacionais, mas devem, também, ser aqueles capazes de interpretar as carências reveladas pela sociedade. Devem ser interpretes e tradutores das necessidades e aspirações populares. Os professores não devem ser somente aqueles que leem e interpretam problemas sociais que afetam a aprendizagem e o desempenho escolar, mas também devem articular soluções.

Apesar desses discursos terem se constituído em matrizes diferentes, a sobreposição deles concorre para uma mesma finalidade, o alinhamento do sistema educativo brasileiro aos padrões de uma sociedade contemporânea que reclama uma educação para todos, “em suma, toda a discursividade das e em torno das políticas públicas pode ser compreendida como estratégica para o governo das populações” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

Abaixo, trago um conjunto de excertos das entrevistas realizadas com os professores, onde foi possível identificar uma das relações básicas do governo com os regimes de verdade instituídos por esses discursos. Isso pode ser percebido por meio da preocupação manifestada em suprir uma carência; os professores referem a si mesmo como necessitando de uma formação, reforçando em suas narrativas argumentos que os discursos que permeiam o campo educacional reiteradas vezes repetem: a necessidade de qualificar os professores do Ensino Básico.

Primeiramente você pensa – eu preciso fazer porque meu salário vai melhorar. Depois você pensa – eu preciso fazer porque todo mundo está fazendo. Mas na realidade você faz um curso superior porque você tem necessidade de estudar, de saber mais, de se inteirar daquilo que você vive. (E1)

Eu ingressei no magistério, comecei a dar aula, meio assim..., vamos dizer: algo que não era planejado. Então, quando eu fui fazer o curso superior, eu já estava trabalhando no magistério há um ano, um ano e pouco [...]. Então, vi uns colegas fazendo. Há necessidade de melhorar o conhecimento. Desde criança eu fui um admirador da matemática. Eu achava..., eu achava não! Eu acho que a matemática tem muitas respostas, é algo instigante. Então, naquele momento eu não tinha dúvidas – tinha vontade de ter mais conhecimentos de matemática – e surgiu aquela oportunidade. Então, o que me levou a fazer mesmo foi à necessidade do trabalho e um desejo. (E2)

[...] além da gente ter essa formação assim bem próxima, é também o desejo nosso de crescer, de ter essa formação acadêmica. [...] essa oportunidade da gente crescer também dentro da escola. (E4)

Eu fiz o vestibular para o curso Letras Inglês. Primeiro de tudo, pela necessidade de conhecimento, de crescimento enquanto pessoa. E segundo, por uma qualificação que é exigida que o professor a tenha. (E5)

A maior motivação desse público era a necessidade de se qualificar, de ter um curso superior. Todo mundo que trabalha na educação por mais elementar que seja, eu acredito que o alvo dele é a qualificação, é crescer, é adquirir mais conhecimentos. (E5)

Fazia muito tempo que eu tinha deixado os bancos de escolar. Só com o giz, na sala de aula. E daí estava realmente muito carente de uma reciclagem e foi muito bom. (E6)

Como é possível perceber nas falas dos professores, eles atribuem o seu ingresso nesse curso superior a um ato de vontade motivado por uma necessidade de qualificação. Nenhum deles mencionou a ação direta do Estado ou de um Governante que tenha imposto a condição de formação aos professores. Essas declarações não podem causar estranheza no pesquisador, pois os “discursos produzem resultados, de modo que cada um pense que é livre para fazer suas escolhas” (VEIGA-NETO, 1999, s.p.). A utilização, após o vocábulo “necessidade”, de termos como “de estudar”, “de saber mais”, “de se inteirar”, “do trabalho”, “de se qualificar”, “de conhecimento de crescer”, “de crescer dentro da escola”, “de crescer como pessoa”, denota que esses professores ocuparam o lugar de sujeito necessitado, lugar esse criado discursivamente. Todos assumiram para si, em seu discurso próprio, a necessidade de atualização, de formação, de mais conhecimento, etc. Como é possível notar nos excertos acima, já havia uma necessidade construída no indivíduo que se mostra convertido à verdade da qualificação necessária.

Como venho dizendo no início desta seção, a sociedade contemporânea lança diversos discursos, tendo a educação como fator determinante do desenvolvimento. Daí passa a construir o imperativo: “há uma necessidade de melhorar a educação”. Nesse bojo, um outro imperativo é construído: “O professor precisa se qualificar”. Essas verdades são massivamente reiteradas, tanto pelo discurso oficial quanto pelo discurso pedagógico. Há uma sobreposição discursiva repetindo a mesma verdade. O professor como engrenagem fundamental da máquina educativa se sente, de alguma forma, mobilizado a fazer algo. Ele, por sua vez, passa a incorporar essas verdades, manifestadas em suas narrativas como um *desejo* de qualificação. Aos olhos dos entrevistados, não há nenhuma ação de poder conduzindo suas condutas no sentido de realizarem essa formação. Pelo contrário, percebem tal necessidade como um ato de vontade espontâneo. Conforme Lopes e Dal’Igna (2012, p.

853-854), “ao operar sobre sujeitos livres, o poder atua diretamente na condução das condutas dos sujeitos e nos próprios sujeitos que desejam a condução”. Deste modo, a expansão da formação de professores, por meio dos cursos de Período Especial, foi recebida por seu público alvo, não como um fardo, mas como uma oportunidade. Os excertos abaixo reforçam essa compreensão.

Então, naquele momento eu não tinha dúvidas, tinha vontade de ter mais conhecimentos de matemática e surgiu aquela oportunidade. Então, o que me levou a fazer mesmo foi a necessidade do trabalho e um desejo. (E2)

Não acreditava que um dia eu poderia fazer uma faculdade porque minha origem é humilde, eu sempre estudei em escola pública. E o governo deu no período oportunidade para os professores. Então, quando eu prestei o vestibular não tinha muita expectativas de ingresso, mas eu fui bem na prova e quando saiu o resultado foi tipo uma vitória conquistada na vida. (E3)

Eu achei muito importante, me motivou bastante a fazer esse Curso de Férias por que me deu uma oportunidade. Então, eu achei isso de suma importância, aqui para o nosso município, para as professoras da rede estadual. (E4)

A maior motivação desse público era a necessidade de se qualificar, de ter um curso superior. Todo mundo que trabalha na educação por mais elementar que seja. Eu acredito que o alvo dele é a qualificação, é crescer, é adquirir mais conhecimentos. (E5)

Os professores (alunos) já eram pessoas adultas, cômicas de que precisavam (se qualificar). Portanto, foi de certa forma, com certeza, para todos nós da região, um subsídio muito forte no que diz respeito a aprimorar conhecimentos e, conseqüentemente, didática e técnica de ensino. (E6)

É possível perceber nas falas, a motivação de cada um dos professores em realizar a formação. E2 deixa muito bem evidente esta motivação: “eu não tinha dúvidas, tinha vontade de ter mais conhecimentos de matemática e surgiu aquela oportunidade”. O professor E3 também faz referência ao curso como uma oportunidade, e sua motivação fica nítida na seguinte fala: “não tinha muita expectativas de ingresso, mas eu fui bem na prova e quando saiu o resultado foi tipo uma vitória conquistada na vida”. A fala de E4 resume muito bem a fala de todos os professores: “eu achei muito importante, me motivou bastante a fazer esse Curso de Férias por que me deu uma oportunidade”; E5 fala que a motivação desse público era a necessidade de se qualificar; E6 ressalta que todos já eram conscientes da necessidade de se qualificar. A participação do Estado não é vista como uma condução, mas como uma oportunidade para que os indivíduos pudessem se qualificar. Por isso, acredito que os discursos educacionais tiveram relativo êxito, quando a temática é instituir a necessidade de qualificar os professores.

A professora E5 utiliza expressões como “qualificar-se”, “crescer e adquirir mais conhecimento”; o professor E2 menciona uma necessidade do trabalho que demanda um professor com mais conhecimento e habilidades dentro da sala de aula; o professor E6 fala em “aprimorar conhecimentos”. Essa argumentação dos professores pode ser compreendida como um olhar reflexivo do indivíduo em relação a si próprio ou às suas capacidades individuais relacionadas ao seu desempenho profissional. Essa argumentação suscita uma preocupação: seu lugar dentro da profissão, que é expressa em uma vontade dos indivíduos de aumentar suas capacidades individuais ou, utilizado um termo que vem sendo incorporado ao discurso pedagógico, “aumentar o seu capital humano”. Esse modo como o entrevistado fundamenta a sua participação no curso, está, de certa forma, bem alinhado com os discursos que mobilizaram todo esse investimento no campo educativo. Esses discursos apregoam que o saber, o conhecer, o estar qualificado são determinantes para o indivíduo; ter uma formação, estar qualificado, são vetores essenciais para o sucesso pessoal ou profissional. Vimos que toda essa mobilização tem por alvo convencer o indivíduo. Ao mesmo tempo, atribui a este a responsabilidade de ir em busca de uma formação, desse saber, desse conhecimento. Trata-se de uma estratégia discursiva que tem como objetivo estimular a autonomia do indivíduo. Nesse sentido,

Uma autonomia muito diferente daquela sonhada por Freire, porque muito mais relacionada à responsabilização dos indivíduos por suas escolhas – estratégia tipicamente neoliberal – , do que motivada por um ideal de liberdade de pensamento e de ação. Essa suposta “autonomia” permite um maior governo, pois ao saber de sua responsabilidade pelos resultados de suas ações, todos passam a se autorregular, a conduzirem suas ações [...] (HATTGE, 2007, p. 102)

Essa forma de autonomia, como é possível perceber, está mais ligada à responsabilização do indivíduo por suas ações, do que a condução dele a uma condição de “emancipado”, do ponto de vista da pedagogia crítica. Os discursos tendem a estimular os indivíduos a se reconhecerem como principal responsável por si mesmo. Uma outra autora que tratou dessa técnica de responsabilização do indivíduo foi Saraiva (2010, p.123) em seu trabalho sobre docentes que atuam na Educação à Distância, utilizando os seguintes termos: “essa modalidade educacional apresentaria condições apropriadas para produzir sujeitos capazes de gerir seu tempo e suas escolhas, tomando para si a responsabilidade sobre os desdobramentos de uma suposta liberdade”. Na minha percepção, esta postura em que o professor assume a responsabilidade por seu destino, está presente, explícita ou implicitamente, no conjunto de falas dos entrevistados. Trata-se de uma estratégia discursiva

que induz o indivíduo ao autogoverno. Para Santos (2006), essa responsabilização do indivíduo representa um refinamento na arte de governar porque possibilita um governo mais econômico à medida que entra em cena o autogoverno. A partir do momento em que os sujeitos se autogovernam, não é mais necessária a ação direta do Estado, pois esses sujeitos já se conduzem dentro dos parâmetros das normas.

Um sentimento de responsabilidade por si, articulado com convertimento às verdades de que é preciso melhorar a educação, que o professor precisa se qualificar, que o saber, o conhecer, o estar qualificado, são determinantes para o sucesso pessoal ou profissional, foram, a meu ver, a fonte de mobilização do professor na realização dessa formação, exigindo dele um exercício constante de autodisciplina. O conjunto de excertos a seguir traz uma descrição de como era a dinâmica de deslocamento diário à cidade de Picos, realizado pelos professores residentes nas pequenas cidades circunvizinhas.

Eu saía de Itainópolis onze e meia, meio dia para estar em Picos por volta da uma, uma e meia. Ingressava duas. Regressava a Itainópolis às dez da noite. Então, no dia seguinte, pela manhã, você não tinha um tempo destinado ao estudo, a fazer as atividades, trabalhos de pesquisa em grupos, isso dificultava porque cada aluno pertencia a uma cidade.[...] todas as cidades tinham essa mesma logística. A maioria morava em suas cidades, nas suas respectivas cidades. (E3)

Os demais entrevistados também se manifestaram de modo muito semelhantes em suas narrativas. Preferi colocar apenas esse trecho do professor E3. Essa fala pode ser compreendida como um pequeno resumo de como era o deslocamento dos discentes, durante a realização dos cursos, por ilustrar bem a dinâmica em que esses professores se submeteram. O que denota uma condução de si, fortemente influenciada pela noção de autonomia descrita por Hattge (2007), evidenciando o exercício permanente de uma autodisciplina. De acordo com o excerto, a maioria dos professores que fez esses cursos de Período Especial moravam em dezenas de pequenas cidades próximas a Picos-PI. Muitos permaneciam com a mesma residência, mesmo no período de estudos. Diariamente, esses professores se deslocavam para a cidade de Picos e eram submetidos a uma jornada diária de oito horas-aulas; ao final destas, retornavam para suas respectivas cidades, o que implicava em um jornada entre 10 a 14 horas diárias, conforme a distância entre a cidade de origem e o município de Picos. Pelo excerto, o professor relata que não havia um tempo adequado para que esses professores pudessem se dedicar aos estudos, à leitura, à pesquisa e à realização de atividades individuais. E ainda, o fato de os professores morarem em cidades distintas dificultava as atividades em grupo, além dessa longa jornada em atividades. Assim, como o próprio entrevistado aponta, essa dinâmica



aos quais esses professores se submeteram é um dos fatores que influenciaram negativamente a qualidade do curso. Porém, o professor ainda continua com o sentimento de responsabilidade de superar essas adversidades.

Com relação ao conjunto das falas dos entrevistados, confesso que antes de realizá-las, esperava que alguns dos professores atribuíssem o seu ingresso no curso de Período Especial a pressões dos órgãos de Estado aos quais estavam vinculados. Mas, para minha surpresa, todos os entrevistados se referiram ao seu ingresso no curso de Período Especial como uma *oportunidade de suprir uma necessidade*. Contudo, algumas falas indicam que este desejo de se qualificar não seria uma unanimidade, e assim, haveria entre os discentes dos cursos de Período Especial quem tenha ingressado devido a pressões dos órgãos educativos; e houve, entre os professores, aqueles que não se sentiram motivados a participar do curso de Período Especial. É o que podemos perceber pela leitura dos próximos excertos.

Então a gente via muitas pessoas que estava fazendo aquele curso porque a secretária sugeria. Naquela época, tinha uma história que tinha uma lei aí – que eu não sei, nem aí, qual é – que depois de 2005, 2006 – eu acho que era – o professor que não tivesse mais uma licenciatura, ele não poderia mais atuar com tal. (E2)

Não é porque foi só uma exigência do Estado. Foi uma busca minha. Até porque, professor, temos até hoje professores que não se qualificam, porque não se sentem motivados e nem imbuídos pelo desejo de qualificação. E eles têm resistência. E esse não foi meu caso, independente se o Estado ou não tivesse proposto, teria sido uma busca minha (por uma formação superior). (E5)

Tendo em vista essas duas falas, teço as seguintes ponderações: em primeiro lugar, a motivação de participar desse modelo formativo, apesar de ser muito abrangente, pode não ter sido consenso absoluto entre essa população de professores, isto é, poderia haver entre os docentes, aqueles que não quisessem fazer um curso superior em Período Especial. Em segundo lugar, dentre os professores que realizaram sua graduação em curso de Período Especial, poderia haver aqueles que foram conduzidos não por uma motivação pessoal, mas por uma pressão externa (que poderia ser da legislação vigente ou dos órgãos educativos aos quais estavam vinculados). No entanto, não teve entre os entrevistados, nenhum que se posicionasse nesse sentido. Essas declarações surgem quando o entrevistado lança seu olhar sobre o outro – que não era ele – isto é, quando o entrevistado fala o que o outro pensou ao participar da formação, ou o que o outro pensou ao se recusar a realizar essa formação. Nenhum entrevistado alegou na sua própria fala, algum tipo de pressão externa como motivador principal do seu ingresso no curso de Período Especial.

Talvez, essa pressão ou essa recusa não tenha surgido nas entrevistas devido ao modelo de escolha dos professores que foram entrevistados, conforme os critérios elencados no capítulo anterior. Os entrevistados foram selecionados entre os professores que são tidos pelos seus colegas de profissão como dedicados, comprometidos e atuantes. Quem sabe se os critérios de escolha tivessem sido outros, poderia ter havido declarações divergentes, ou ainda quem sabe se tivessem sido entrevistados os professores que se recusaram a participar desse modelo formativo, provavelmente, as declarações teriam sido bem diferentes.

#### 4.2 PROFESSORES-DISCENTES: UM OLHAR A PARTIR DA FORMAÇÃO

[...] dentro de uma racionalidade característica daquilo que Foucault denominou governamentalidade neoliberal, que pode ser entendida como as práticas mobilizadas para a condução das condutas dos indivíduos e para a produção de subjetividades nas sociedades contemporâneas. (SARAIVA, 2010, p. 123)

A citação de Saraiva (2010) delinea duas ações centrais das práticas de governo. Além de conduzir as condutas dos indivíduos, essas práticas de governo produzem novas subjetividades. Essa produção se dá de modo sutil, à medida que esse indivíduo vai internalizando as práticas de governo nas formas de ser e de governar a si próprio. Ao serem internalizadas pelo indivíduo essas práticas de governo provocam modificações no modo de ser desse sujeito, tanto no que diz respeito ao modo de perceber o mundo quanto no modo de perceber a si mesmo. Resumindo, modifica a forma de como esse sujeito se relaciona com o mundo e consigo mesmo.

Como o próprio subtítulo sugere, essa seção é dedicada a discutir e analisar, a partir das narrativas dos professores, como estes passaram a ver e se relacionar com o externo e consigo mesmo, após concluírem sua formação. Agora, o foco deixa de ser o olhar sobre o processo de formação e passa a ser a busca, nos enunciados das narrativas, de elementos que indiquem alguma modificação que ocorrera no modo do professor se autogovernar, após concluírem sua formação. Em outras palavras, quais efeitos das práticas de governo podem ser identificados nos indivíduos egressos do curso de Período Especial; como esses professores passaram a ver e a se relacionar com o externo e consigo próprio; e como esses professores passaram a conduzir a si mesmo.

Antes de passar à leitura do próximo conjunto de excertos, é necessário não perder de vista o seguinte pressuposto: o método de coleta de dados foi pautado em entrevistas-narrativas; e assim, as manifestações verbalizadas foram espontâneas. Deste modo, acredito

que o fato de apenas um dos entrevistados citar que uma determinada modificação lhe ocorreu, não implica, necessariamente, que tal modificação tem ocorrido apenas a esse determinado entrevistado; do mesmo modo, quando mais de um entrevistado mencionar que uma determinada modificação lhe ocorreu, não implica que todos têm essa mesma percepção, isto é, ao analisar as falas adotei a seguinte premissa: o que ocorreu com um indivíduo, provavelmente, ocorreu a outro, ou a uma parte considerável do grupo; no entanto, não quer dizer que ocorreu a todos do grupo e nem que incidiu em todos os indivíduos com a mesma intensidade. Feitas essas ponderações, passo agora às falas.

O curso de Pedagogia, sempre digo para meus alunos, hoje na universidade [devia ser ministrado] com o médico, o advogado, o pai, a mãe qualquer ser humano que quiser se humanizar, porque eu me lembro que tínhamos vizinhos a nós uma sala de matemática eles diziam – isso aí é utopia, vocês vivem de sonhos – quer dizer, o curso de pedagogia ele mostra para o ser humano que tudo que você quiser de bom para você, eu sou capaz de ver e você é capaz de fazer, só depende de que? De nós queremos! Então, o curso de Pedagogia ele humaniza muito, ele nos dar margem assim de como você conduzir uma equipe na paz, na tranquilidade, dentro do positivismo de ver as coisa acontecerem. (E1)

Agora, sem dúvida, que tudo isso que eu aprendi lá eu tenho botado em prática na minha vida e essas práticas é que vai me ensinando a fazer essa coisas que eu aprendi de forma diferente. [...] Mas tudo dentro do que foi plantado em mim na Pedagogia. Não só do curso em si, pelas disciplinas do curso, mas também por aquilo que eu aprendi com os meus colegas. (E1)

Como eu já tinha falado anteriormente, essa questão de você está sempre se atualizando, você não parar no tempo. Que muitos professores, eu tive na faculdade esses professores que nós chamávamos de ultrapassados tinham o curso superior mais ele parou no tempo, ele não evoluiu, não acompanhou o ritmo da educação. E muitos professores, principalmente os que vinham de fora, a gente via que eles vinham com a cabeça mais aberta, vinham com uma visão mais aberta. E sempre falando para gente – olha vocês têm que estudar, vocês têm que pesquisar porque a educação é pesquisa. Não se bitole a livros didáticos, fuja do livro didático. É pesquisa, o aprendizado se dar a partir do momento que você pesquisa. (E3)

E nesse processo todo, evidentemente, você está sofrendo transformações contínuas. Evidentemente que sim. Mudou muito. Mudou muito. Você têm contatos com pessoas jovens, com outras culturas da região. Tem um processo de socialização muito rico! Muito rico. Aí nesse sentido não há como não mudar. Não há como não mudar. (E6)

É possível perceber que os professores reconhecem que as mudanças lhes ocorreram. Essas transformações foram entendidas como um processo de sucessivas modificações que se desenvolveu ao longo de todo o período em que permaneceram na condição de discente.

A professora E1 reconhece o curso de Pedagogia como um agente transformador da conduta do indivíduo. Em sua entrevista, aventa que as práticas pedagógicas operacionalizadas, no respectivo curso, seriam capazes de demover até os indivíduos de posturas mais ortodoxas – que ilustra com os termos “o médico”, “o advogado”, “o pai”, “a

mãe” – ocupar uma posição mais humana. Segundo a mesma professora, esse sujeito humanizado possui uma maior capacidade de relacionamento, de realizar tarefas coletivamente, de estar à frente de trabalhos coletivos, enfim, uma maior capacidade de *conduzir o outro*.

O professor E3, em sua entrevista, manifesta uma preocupação ao dizer que “está sempre se atualizando”. Essa é a necessidade de se conservar em um estado permanente de formação típica dos tempos contemporâneos. O professor atribui a adoção dessa postura por obediência aos imperativos de “vocês têm que estudar”, “está sempre se atualizando”, “não parar no tempo”, dito por professores, “tinham a cabeça mais aberta”, “uma visão mais aberta”, portanto aptos a dizer a verdade. E as verdades ditas eram: não fiquem ultrapassados, não parem no tempo. Estudem, pesquisem, evoluam, acompanhem o ritmo da educação, sempre se atualizem. Para Santos (2006), esse comportamento surge com a perda gradual da certeza que sustenta o modo de vida moderno. Antes se formava para a certeza, atualmente, forma-se para um modo de vida que se alimenta da incerteza. Ao professor é imputada a responsabilidade de formular e reformular a própria formação. Ainda segundo o autor, a educação escolar moderna cultivou o sonho de perfeição absoluta; a educação escolar contemporânea, devido a essa perda da certeza, trabalha com a perfeição relativa.

Um outro conjunto de modificações que ocorreu no plano do autogoverno, diz respeito a como o egresso dos cursos de Período Especial passou a governar a si próprio dentro do ambiente escolar e, sendo mais específico, sua atuação na sala de aula. Nesse espaço institucional, tem-se a visibilidade de um elemento imanente à tarefa de educar: o governo do outro.

educar é governar, e ao professor que educa cabe apropriar-se de um determinado conjunto de saberes e práticas que, entre outros aspectos, medeiam a relação que cada um estabelece consigo mesmo (*self-government*) de modo a direcionar sua própria conduta como docente. Por extensão, qualquer processo de formação de professores se estrutura como uma relação de poder, é da ordem do governo, da condução de condutas e o qualifica a conduzir outras condutas. (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 98)

Segundo os autores, a tarefa de educar ao exigir do professor a apropriação de determinado conjunto de saberes e práticas que posteriormente serão operacionalizados em um duplo jogo de governo. Primeiramente, esse conjunto de saberes e práticas irá repercutir no plano das relações do indivíduo consigo mesmo, ocasionalmente, alterando o modo como o indivíduo conduz a si próprio no seu processo de autogoverno. Em um segundo momento, a aquisição dessas práticas e desses saberes reverberam em sua ação docente, tarefa

que traz em si a ação de governar que, nesse caso, trata-se do governo do outro. E o modo como o professor exercita a tarefa educar não passou incólume pelas práticas educativas operacionalizadas nos cursos de Período Especial. Os excertos a seguir contêm trechos nos quais os professores relatam algumas modificações ocorridas no modo de sua atuação dentro da sala de aula.

Ser uma pessoa mais dinâmica em sala de aula [...] E com o curso de Pedagogia me fez soltar mais, e me fez descobrir as várias maneiras que eu tenho de ensinar para os meus alunos o que é importante hoje. Não é só você: bá..., bá..., bá...; Mas você ter métodos diferentes que chame a atenção do aluno. E isso, no curso de Pedagogia com certeza, só não aprende quem não quer. [...] E esse curso tanto me auxiliou na maneira de mostrar para meus alunos como eles aprenderem de uma forma mais prazerosa, como essa questão de conduzir uma equipe de trabalho. (E1)

Sem dúvida, o Curso de Férias me trouxe mais conhecimento, me deu algo mais sólido para mim pisar.[...] Então, a minha forma de falar isso no Ensino Médio foi algo com uma segurança bem diferente. Então, o Curso de Férias em relação à sala de aula, para mim trabalhar no Ensino Médio, ele foi algo que não tem nem como se falar a importância. (E2)

Então, essa formação ela me engrandeceu. Ela me transformou em um novo professor. Então eu tinha uma visão melhor do aprendizado do aluno. Eu tinha compreensão melhor da metodologia que precisava ser usada com o aluno na sala de aula. Então, essa formação contribui, sim, para uma nova metodologia pedagógica. Ela contribui, sim, para a expansão de meus conhecimentos enquanto conteúdos, enquanto se relacionar com o aluno, enquanto se relacionar como professor e entre eles. E também uma visão de gestão, de conhecer o funcionamento de uma escola. E também da tarefa de ser professor. (E5)

Até mesmo porque nós somos formadores de opinião e ele nos proporcionou com certeza, "aguçar mais" essa capacidade de ser formador de opinião (E6)

Nas palavras de Álvarez-Uría (1996, p. 40), “podemos denominar pedagogia<sup>3</sup> a transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de atitudes, de capacidades, de saberes, que não possuía antes e que deverá possuir ao final da relação pedagógica”. Nesse contexto, o termo “pedagogia” equivale à prática pedagógica ou ação pedagógica. Sob esta ótica, é possível perceber uma certa produtividade das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo dos cursos de Período Especial. Em suas entrevistas, os professores relatam uma série de atitudes, de capacidades, de saberes que foram acrescidos ao repertório de cada individualidade. Entre os acréscimos elencados pelos entrevistados estão: um maior domínio metodológico, o aumento da capacidade comunicativa ou expressiva, uma maior segurança em relação ao saber a ser ministrado, a forma como se relaciona com

<sup>3</sup> Para esclarecer, o termo “pedagogia” está empregado não no sentido campo de estudo pedagógico, mas se referindo à ação pedagógica desenvolvida no momento em que se realiza a prática pedagógica; nesse sentido, a palavra “pedagogia” pode ser entendida como a ação educativa do professor.

conhecimento, o aprimoramento da capacidade de trabalhar coletivamente, o tornar-se uma pessoa mais aberta ao diálogo. Ao se referirem a essas modificações, utilizam termos como “crescer”, “engrandecer” e “importante”. Segundo E1, o curso de Período Especial a tornou “uma pessoa mais dinâmica em sala de aula”, e assim sendo, uma professora capaz de perceber e de reagir com maior rapidez e adequação às demandas imediatas do cotidiano docente. E5 fala em uma expansão da capacidade de “se relacionar como professor e entre eles”. Deste modo, tornou-se uma professora que se conduz de maneira “adequada” tanto em sala de aula quanto ao se relacionar com os seus colegas docentes. Outro ponto abordado por E5, foi o despertar de “uma visão de gestão”; em outras palavras, perceber, por um lado, como sou conduzido e, por outro, como posso conduzir o outro.

Em um texto ainda não publicado, Nóvoa (2011, p.50) advoga que “é escusado dizer que, sobretudo no caso da formação de professores do Ensino Médio, o domínio científico de uma determinada área do conhecimento é absolutamente imprescindível. Sem esse conhecimento, todo o resto é irrisório.” Se uma das funções esperada das práticas educativas desenvolvidas nos cursos de Período Especial era fazer circular certos tipos de saberes e desenvolver nos professores certos tipos de habilidades, olhando nessa perspectiva, as falas dos entrevistados sugere um relativo sucesso desse modelo formativo. Os entrevistados E2 e E5 destacam uma maior aproximação com os saberes disciplinares. Para E2, o curso de Período Especial “me trouxe mais conhecimento, me deu algo mais sólido para mim pisar”. E5 declara que essa formação “contribui, sim, para expansão de meus conhecimentos”. Para esses professores, um maior domínio dos saberes disciplinares lhes proporcionou uma maior segurança no âmbito de sua atuação profissional.

Um outro aspecto a se ressaltar, diz respeito à preocupação permanente dos professores em abandonar o arquétipo do professor tradicional. É perceber essa preocupação pela leitura dos excertos seguintes.

No entanto, a gente tem aqueles professores que têm aquele ar de superioridade que só dar, dar, dar e faz de conta que não está levando nada. E eu acho que eu posso até ter isso em mim, a gente sabe que muita coisa a gente tem aquele dom que lhe é dado por Deus, mas eu acho que esse curso de Pedagogia me fez ver tudo isso aí e eu ser uma pessoa mais dinâmica em sala de aula. (E1)

É como eu falei anteriormente, eu me via uma pessoa mais um professor mais tradicional. Muito radical nas minhas posturas, na minha forma de pensar. E dentro da faculdade, promovendo os debates, não [mas me via tão radical]. Ao final do período, eu já me via muito mais flexível e nem tanto mais radical. Aberto mais ao diálogo, a entender. Passei a saber ouvir mais e falar. (E3)

Por meio dos excertos, é possível notar que esses professores mantêm sobre si mesmo uma autovigilância para não incorrerem nas formas de conduta de se conduzir do professor tradicional. Em sua fala, a professora E1 deixa bem nítida a sua reprovação pessoal por professores que mantêm uma postura tradicional, referindo-se a isso quando diz: “aqueles professores que têm aquele ar de superioridade”, “dar e faz de conta que não leva nada”. Narra a sua permanente autovigilância, e afirma que as práticas pedagógicas operacionalizadas no curso lhe fez enxergar e compreender que tal postura era inadequada, e que, portanto, deveria abandoná-la: “eu acho que eu posso até ter isso em mim [...], mas eu acho que esse curso de Pedagogia me fez ver tudo isso aí”. O professor E3, lançando hoje um olhar sobre suas posturas no início da carreira docente, reconhece que se aproximava do modelo do professor tradicional, nas suas palavras “muito radical nas minhas posturas, na minha forma de pensar”. No final de cada período letivo, reconhece que havia adotado outras posições de sujeito, isto é, novas formas de conduzir a si mesmo: “Ao final do período, eu já me via muito mais flexível e nem tanto mais radical”. Nessas duas falas, é possível perceber que há um esforço desse professor em pautar suas condutas em conformidade com os discursos pedagógicos e assim evitar uma suposta arrogância, prepotência, individualismo sugerido pelo trecho “aqueles professores que têm aquele ar de superioridade”, comportamentos indesejados do ponto de vista de tais discursos. Em seu lugar, o professor deve adotar uma postura ética e democrática na relação pedagógica, deve se relacionar com o aluno com empatia, intimidade, solidariedade. O professor também deve escutar os alunos e não somente “dar, dar, dar”. Posturas radicais também não são admitidas, o professor deve ser mais flexível, estar aberto ao diálogo, ouvir e entender os alunos. Segundo Charlot (2008, p. 22), os discursos que fornecem modelos para ser um bom professor “são iguais: quem quiser, pode. O discurso é certo, mas incompleto: quem quiser, pode, contanto que assuma a postura de herói, santo, militante”. Contudo, são nesses parâmetros discursivos que esses professores buscam pautar as suas condutas.

Uma questão inerente à atividade docente e que está colocada desde o surgimento da escola moderna, diz respeito a “como ensinar”? Esse questionamento está posto desde a Didática Magna de Comenius. Segundo Narodowski (2006, p. 63), o discurso comeniano “está pleno de intenções didáticas, cujo objetivo é traçar os caminhos adequados a serem percorridos, e assim chegar aos resultados desejados”. Esse resultado desejado por Comenius pode ser resumido no ideal pansófico de ensinar tudo a todos. Para isso, o método é fundamental:

O método didático é ordenável, portanto uma esquematização ordenada e racional dos fatos educativos pode melhorar a atividade escolar [...] Ordenar significa que cada ação, cada reflexão, cada indício da vontade dos que ensinam e dos que aprendem sejam enquadrado num plano metódico de procedimentos. (NARODOWSKI, 2006, p. 67-68)

Mesmo após o decurso de quase quatro séculos, muitos dos elementos da didática comeniana, até hoje, povoam as práticas docentes. Essa questão de como ordenar, racionalizar e fazer circular os saberes permanece sendo um desafio para ação dos educadores. Recentemente, alguns pensadores tem tirado o foco do procedimento e colocado a questão do “como ensinar” nos seguintes termos: “a questão fundamental a ser resolvida por aquele que ensina é saber como provocar uma mobilização intelectual daquele que aprende” (CHARLOT, 2006, p.12). Nesses termos, o método de ensino é mais do que uma questão de ordenação e racionalização de procedimento, torna-se uma questão fundamentalmente de governamento. O problema pode ser colocado assim: Como posso conduzir o meu discente para que ele se autogoverne de determinado modo? Em relação aos cursos de Período Especial, segundo os professores, houve o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas que esses professores passaram a utilizar na condução de seus discentes. E1 assim se refere: “E com o curso de Pedagogia me fez solta mais, e me fez descobrir as várias maneiras que eu tenho de ensinar para meus alunos”. E6 reconhece o professor o papel de formador de opinião e o curso de Período Especial contribuiu para "aguçar mais" essa capacidade de conduzir a formação da opinião do outro, ou seja, um profissional capaz influir no modo de como o outro irá formar sua subjetividade. Já E4 declarou “um professor que passar quatro anos numa universidade ele já sai com uma ótima metodologia”. E5 também se coloca de modo muito parecido “Então eu tinha uma visão melhor do aprendizado do aluno. Eu tinha compreensão melhor da metodologia que precisava ser usada com o aluno na sala de aula. Então essa formação contribui, sim, para uma nova metodologia pedagógica”. O conjunto de falas sugere que houve modificações no modo de como esses professores passaram a se conduzir e a conduzir seus discentes dentro da sala de aula. Uma vez que estreitaram sua relação com o saber (conhecimento), eles também desenvolveram mais habilidades de fazer esse saber circular (metodologia de ensino) e isso trouxe, nas palavras de E2, “algo mais sólido para pisar”, uma maior “segurança” para o desenvolvimento das atividades educacionais.

Para finalizar essa seção, como mencionei anteriormente, não defendo que cada uma dessas transformações abordadas tenha ocorrido em todos os entrevistados, muito menos que tenha ocorrido em todos os egressos dos cursos de Período Especial. Mas, com base no que



foi visto ao longo deste capítulo, constato que várias modificações ocorreram devido a esse processo de formação, com maior ou menor intensidade de indivíduo para indivíduo. Além disso, penso que essa formação tenha cumprido parte da tarefa da escola moderna de conduzir as condutas dos indivíduos, de modo a torná-los mais flexíveis, maleáveis, e que possam se autogovernarem dentro das normas padronizadas discursivamente. Enfim, cumpriu a missão de torná-los indivíduos mais produtivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

E a instituição responde: “você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhes mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que lhe advém”. (FOUCAULT, 2010, p. 7)

Ao longo do Curso de Mestrado em Educação, lembrava-me, frequentemente, da fala de certa professora que, em meio a outras considerações sobre a sua visão pessoal do que significaria um curso de mestrado, declarava que o mestrado se tratava da primeira pesquisa estritamente acadêmica realizada pelo indivíduo. Esse episódio aconteceu bem no início do curso. Tais palavras não me faziam o menor sentido.

Como iniciante no curso, desconhecia as regras do “jogo acadêmico”. Não sabia, por exemplo, e em alusão à epígrafe, que em nossa sociedade os discursos são altamente controlados. Não sabia que sobre eles, incidem várias formas de interdição, como as ilustradas por Foucault (2010, p. 9): “tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala”, ou seja, em nossa sociedade “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa” (FOUCAULT, 2010, p. 9). Talvez por desconhecer os controles incidentes sobre discurso, a declaração daquela professora não me fazia qualquer sentido. Mas por algum motivo, sempre recordava tal fala.

No princípio, muita coisa me provocava estranheza. Como entender um mundo sem metanarrativas; como entender um mundo sem um progresso linear e contínuo; que estranho poder é esse atribuído ao discurso capaz de instituir práticas e verdades; como deixar de entender o poder como algo que se detém, para compreendê-lo como algo que se exerce. Questões essas que me convidavam a abandonar toda uma lógica alicerçada no pensamento moderno. Como apagar as marcas dessa lógica e inserir-me em uma nova discursividade pós-estruturalista? E isso me fazia refletir várias vezes na dimensão do desafio posto. Até mesmo porque dois anos – o tempo de duração de um curso de mestrado – é um período por demais exíguo para tão rápida mudança no plano intelectual.

A questão da temporalidade, por vezes, convidou-me a colocar um ponto final nesse texto, e esse ponto final será posto em breve. Um ponto final não porque a narrativa esteja acabada, conclusa e irretocável, mas pelo fato de ser preciso, em algum momento, interromper

a narrativa. Mas, antes que chegue a hora que tenha de colocar o ponto final nesse texto, quero recobrar novamente a fala de minha professora.

Com o transcorrer do curso de mestrando fui, aos poucos, percebendo que, por meio dessa pesquisa, estava me inserindo numa rede discursiva – Teria, então, que tomar a palavra? – ao dar-me conta desta tarefa, comecei a compreender melhor as palavras de minha professora. Deveria ocupar o lugar de pesquisador e, por meio dessa investigação, me posicionar, pela primeira vez, em algum ponto dentro do discurso acadêmico. Incontáveis vezes me senti *desarmado*. Várias outras vezes, *temi o começo*, *temi* a permanência dentro da rede discursiva. Mas “é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 7), e nessas circunstâncias, iniciei o presente trabalho.

Conforme já deixei expresso em várias passagens desse texto, ao ingressar no curso de mestrado pretendia estudar a história da *expansão do Ensino Superior no interior do Piauí*, com enfoque para a *implantação dos cursos de Períodos Especiais no Campus de Picos, da Universidade Estadual do Piauí*. Ao melhor estilo positivista, esperava que no desenvolvimento do movimento de investigação, “as verdades se elevassem, uma a uma, e eu não teria senão me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz” (FOUCAULT, 2010, p. 7).

Bem ao contrário disso, de súbito, me deparei com a enigmática discursividade pós-estruturalista, que imprimiu em mim um *temor*, que me *desarmou*, mas também que me despertou um fascínio. A partir de então, fui convidado a perceber o mundo sem metafísica, sem metanarrativas, a não procurar nas coisas uma verdade essencial ou final, esquecer a ideia de um progresso contínuo e hierarquizado. Então, tive que me habituar com a ideia de que as verdades são construções discursivas, contingentes, fragmentárias e transitórias. Acostumar-me à ideia de que não há uma evolução linear ou destino final para o qual marcha a humanidade. Dentro dessa lógica de pensamento teve um ponto que exerceu em mim, como pesquisador, uma maior atração; trata-se da analítica do poder, e dentro dessa analítica, os conceitos de governo e governamentalidade. Fiz desses conceitos as minhas principais ferramentas de análise. Como diria uma outra professora: *passei a enxergar o mundo me utilizando desses óculos*.

A principal modificação na pesquisa – digamos: dessa virada intelectual pessoal – deu-se em relação ao seu foco. A partir de então, minha atenção se voltou para o tensionamento entre ações educativas do Estado, em especial, a partir da publicação da Lei nº. 9394/96 e a formação de professor em cursos de licenciatura em Período Especial. Entendo que essa

temática surgiu em meio a um debate bem mais amplo que está relacionado a qual papel deve ser desempenhado pela educação na sociedade contemporânea.

No início desse texto, afirmei que uma infinidade de discursos educacionais reitera o entendimento de que a educação é fator determinante para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Essa concepção parece, hoje, cristalizada como uma *verdade universal*. Daí a necessidade de um país desenvolver, ao máximo, seu sistema educativo. E ainda que essa forma de pensar desencadeou em nível global um movimento orgânico dos governos nacionais, objetivando a promoção da educação. No Brasil, como nos demais países, a escola também é pensada na perspectiva do desenvolvimento econômico e social; discursos educacionais são produzidos, dispositivos legais são instituídos e uma infinidade de ações de governamento são desenvolvidas com a articulação entre as instâncias Federal, Estadual e Municipal. Tendo em vista o aprimoramento do sistema educativo brasileiro, o Governo Federal, por meio da Lei nº. 9394/96, estabeleceu a formação em nível superior como requisito mínimo para atuação na carreira docente e estipulou um prazo de dez anos após a sua vigência para que todos os sistemas educativos do país se adequassem ao novo padrão profissional. Reafirmo que entendo a expansão do Ensino Superior público com vista à formação de professores promovida pela UESPI, como uma estratégia adotada pelo Governo Estadual para adequar seus quadros funcionais ao novo perfil profissional para a carreira docente.

Das minhas reflexões acerca dessa problemática, surgiu a seguinte pergunta: como os professores pertencentes aos quadros públicos, municipal e estadual, formados pela Universidade Estadual do Piauí, em seu processo de expansão entre os anos de 1998-2006, descrevem o seu processo de formação? Assim, conhecer as ações do Estado que determinaram a formação de professores pela Universidade Estadual do Piauí, e quais efeitos dessas ações podem ser observadas nas narrativas de professores, tornou-se o objeto dessa pesquisa.

Outras questões menores foram surgindo ao longo da pesquisa, uma delas diz respeito à formação de professores: como se constituiu ao longo da história da educação brasileira e como se caracterizou, historicamente, no Estado do Piauí? No plano estadual, que pesquisas sobre a implantação e expansão sobre o Ensino Superior no Estado do Piauí existem e o que trazem como objeto de análise? No plano nacional, existem pesquisas que tratam, em seu objeto, sobre a expansão do Ensino Superior público voltado para a formação de professores, e que foram influenciadas pela Lei nº. 9394/96?

Em relação a primeira dessas questões, após finalizar um estudo sobre como a profissão docente se constitui ao longo da história do Brasil, percebi que três formas distintas de ser professor – o professor leigo, o professor normalista e o professor licenciado – emergiram em momentos distintos de nossa história da educação. Enquanto o surgimento do primeiro se confunde com o da própria história nacional. O segundo, o professor normalista, aparece de forma acanhada no século XIX, e se consolidaria, ao longo do século XX, como principal modelo formativo de professores para o Ensino Fundamental. Por último, o modelo formativo que começou a ser desenhado a partir da promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras. Nas décadas que se seguiram, medrou no âmbito das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Com o advento da Lei nº. 5.540/68, foi substituído por um novo modelo universitário baseado na departamentalização. Dessa forma, a academia se constitui o *locus* de formação de professores em nível superior que atuariam no 2º grau.

Em relação ao Estado do Piauí, as principais inquietações se referiam à implantação e expansão do Ensino Superior. No desenvolver da pesquisa, consegui observar alguns fatores que foram determinantes para compreender o cenário do Ensino Superior no Estado. Apenas na década de 1930, o Piauí recebe uma instituição de Ensino Superior. O Piauí, também, foi dos últimos Estados da Federação a possuir uma instituição universitária, isso somente aconteceu no início da década de 1970. Percebi que todas as iniciativas relativas à implantação de instituições de Ensino Superior foram implementadas pelo Poder Público, ou seja, notei a ausência de participação do setor privado na implantação de instituições que atuariam nessa modalidade de ensino.

Outro traço singular no processo, era a forte tendência de concentração das instituições de Ensino Superior na capital do Estado. Traço que evidencia o porquê do baixo índice de licenciados no Estado e da maior carência de licenciados no interior. Daí também se depreende quão desafiadora seria a tarefa de adequar os sistemas de ensino do Estado do Piauí ao perfil de professores exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

No plano nacional, o que muito me instigou era saber se o fenômeno da expansão do Ensino Superior público foi um fenômeno particular do Estado do Piauí ou se se tratava de uma estratégia da formação de professores mais abrangência. Conforme o desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber que, após a publicação da Lei nº. 9394/96, outros Estados, assim como o Piauí, promoveram uma expansão do Ensino Superior público por meio de suas respectivas universidades estaduais priorizando a formação de professores para a Educação Básica. Entre os modelos pesquisados, aqueles adotados pelos Estados de Mato Grosso e de Goiás foram os que mais se assemelham ao desenvolvido no Piauí.

Na fase de coleta de dados, fiz uso da entrevista-narrativa com os professores egressos dos cursos de Período Especial. Em campo, esta modalidade de entrevista demonstrou seu ajustamento às pesquisas educacionais. Na sua operacionalização, verifiquei que essas narrativas eram tecidas em estreita conexão com os discursos educacionais, tanto os da época quanto os atuais, de modo que as enunciações, dificilmente, entravam em contradições com alguns desses discursos. Mesmo as críticas quando surgiam, eram críticas possíveis dentro da discursividade.

Outro ponto digno de nota, e que me foi antecipado pelo referencial teórico, é que os narratários constroem sua autoimagem por meio de um discurso de si. Essa autoimagem se acopla harmonicamente aos modelos que são, previamente, definidos pela discursividade educacional. Geralmente, os narratários definiam a si mesmo, dentro do modelo de professor que busca uma melhor qualificação para crescimento pessoal e profissional, a partir daí passar a ter um desempenho melhor na sala de aula e assim cumprir sua missão educativa contribuindo efetivamente para melhoria da qualidade da educação.

Para a fase de análises, recorri aos conceitos-ferramentas do governo e da governamentalidade, desenvolvidos por Foucault na segunda metade da década de 1970. Tomei por governo a capacidade de condução das condutas. O governo tanto pode incidir sobre a condução do outro quanto sobre a condução de si (governo de si, autogoverno). Por governamentalidade tomei como a fusão entre as práticas de governo e as práticas de subjetivação. Os conceitos de governo e governamentalidade somados aos discursos que deram os matizes para as verdades que circulam sobre a formação de professores foram as ferramentas teóricas que me possibilitaram tensionar, problematizar e analisar o material de pesquisa.

Percebi que os discursos educacionais desempenharam um papel de destaque no processo de expansão. Eles foram a principal ferramenta utilizada no convencimento dos professores a participarem desse modelo formativo. Esses discursos apregoavam que o saber, o conhecer, ter uma formação, estar qualificado era vetor essencial para o sucesso pessoal e profissional. Os discursos, também, construíram imperativos, a exemplo de que “há uma necessidade de melhorar a educação” e “o professor precisa se qualificar”. Enunciados como esses gozaram *status* de verdades e passam a circular massivamente no âmbito educativo.

Houve uma sobreposição de discurso repetindo as mesmas verdades. Essas práticas discursivas produziram como resultado a conversão dos professores a suas verdades. Como disse no capítulo anterior, os professores assumiram para si, em seu discurso pessoal, a necessidade de se atualizar, de ter uma formação, de adquirir mais conhecimento; a ponto

tomar a necessidade de formação em nível superior como uma verdade inquestionável. Tal processo ocorreu de forma tão sutil, que os professores passam a atribuir o seu ingresso no curso superior, a um ato de vontade, um desejo pessoal fortemente motivado por uma necessidade de qualificação profissional, ou seja, julgam terem realizado uma escolha livre. A participação do Estado não é vista no processo como uma condução das condutas da população, em nenhum momento mencionaram a ação de projeto de Governo amplo e totalizador que buscasse abarcar a tudo e a todos. Pelo contrário, o Estado é visto como quem lhes ofereceu uma oportunidade para se qualificarem. Por isso, acredito que os discursos educacionais tiveram êxito quando a questão era instituir a necessidade de qualificação como uma verdade, e no convencimento da população de professores a realizarem o curso. Até mesmo, a maneira como os entrevistados fundamentam a participação no curso de licenciatura em Período Especial, alegando ser um ato de vontade, está bem alinhado com os modelos de conduta discursivamente criados e que mobilizaram todo esse investimento de governo.

Ao tempo em que os discursos atuavam no convencimento dos professores, as suas verdades, de modo concomitante, estimulavam os indivíduos a tomarem para si a responsabilidade por si próprio, isto é, procuraram despertar no professor uma atitude de autonomia com relação a busca por essa qualificação. Assim, o indivíduo passou a se reconhecer como principal responsável e como principal interessado por sua própria formação. Essa noção de autonomia não guarda vínculos com uma “emancipação” do ponto de vista da pedagogia crítica; diferente disso, está mais ligada à responsabilização do indivíduo por seu destino, pretende fazer com que os indivíduos se reconhecessem como principal responsável por si mesmo.

A meu ver, um forte sentimento de responsabilidade de si, articulado com a conversão as verdades de que é preciso melhorar a educação, de que o saber, o conhecer, o estar qualificado é determinante para o sucesso pessoal ou profissional, constituíram a principal fonte de motivação do o professor a participar desse modelo formativo.

Como já disse, todos os entrevistados se referiram ao ingresso nos cursos de Período Especial como um ato de vontade. Imputo esse fato ao critério de escolha dos interlocutores da pesquisa que foram selecionados entre os professores que eram tidos pelos seus colegas de profissão como dedicados, comprometidos e atuantes. Creio que se tivesse utilizado outros critérios, talvez, pudesse ter havido declarações que atribuíssem o ingresso a outras motivações.

Convencido de que as práticas de governo, ao serem internalizadas pelo indivíduo, provocam modificações no modo de ser e de se relacionar desse sujeito, tanto com

o mundo quanto consigo mesmo, busquei identificar nos enunciados das narrativas, elementos que indicassem alguma modificação no modo do professor-se autogovernar, ou seja, quais os efeitos das práticas de governmentação poderiam ser identificados nas narrativas dos indivíduos egressos dos cursos de Período Especial.

Os próprios professores reconhecem que mudanças lhes ocorreram. Essas transformações foram descritas como um processo que se desenvolveu ao longo de todo o período em que permaneceram na condição de discente. Entre as principais modificações citadas pelos entrevistados estão um maior domínio metodológico, aumento da capacidade comunicativa ou expressiva, uma maior segurança em relação ao saber a ser ministrado, a forma de como se relacionar com o conhecimento, o aprimoramento da capacidade de trabalhar coletivamente, o estar mais aberto ao diálogo. Ao se referirem a essas modificações, utilizam termos como “crescer”, “engrandecer” e “importante”. Outra conduta despertada pelas práticas pedagógicas foi a atitude de se conservar em um estado permanente de atualização. Enfim, os professores expressam em suas narrativas uma série de atitudes, de capacidades, de saberes que foram acrescidos ao repertório de cada individualidade. Sob esta ótica, houve uma certa produtividade das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo dos cursos de Período Especial.

Notei, também, uma preocupação permanente dos professores em abandonar o arquétipo do professor tradicional. As falas dos interlocutores revelaram que esses mantêm sobre si mesmos uma autovigilância constante para não incorrerem nas formas de se conduzir do professor tradicional que o atribuem características como arrogância, prepotência, individualismo. Ao mesmo tempo, procuram adotar uma postura que se aproxima dos modelos sugerido pelo discurso pedagógico. Suas falas possuem termos que remetem à ética, democrática, empatia, intimidade com os discentes, o estar aberto ao diálogo, o ouvir, o entender, ser mais flexível e menos radical.

Os professores, em várias passagens, citam um maior domínio de metodologias de ensino. Uma vez que estreitaram sua relação com o saber. Eles afirmam ter desenvolvido mais habilidades de fazer esse saber circular no cotidiano de suas atividades educacionais. Alguns falam em novas estratégias pedagógicas que passaram a empregar na condução de seus discentes. Pela leitura desse tipo de enunciado, compreendo que, se uma das funções esperadas das práticas educativas desenvolvidas nos cursos de Período Especial era fazer certos tipos de saberes circularem e desenvolverem nos professores certos tipos de habilidades, nessa perspectiva, as falas dos entrevistados sugere um relativo sucesso desse modelo formativo.



## REFERÊNCIAS

ADORNO, Patrícia Silva Fernandes. **A expansão das licenciaturas e da Educação Superior em Goiás: privatização, interiorização e estadualização (1997 - 2006)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás.

ALMEIDA, G. R. **A expansão do Ensino Superior na Bahia: a ação do governo estadual**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia.

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. Microfísica da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: n. 21, p. 31, jul./dez. 1996.

ANDRADE, Sandra. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO Marlucy Alves. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, pp. 173-194.

ARAÚJO, Celineide S. **Organização do Ensino Superior público na cidade de Picos (PI)**. 2007. Projeto de Pesquisa (Especialização em História do Brasil), Universidade Federal do Piauí.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 13 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em 13 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em 13 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em 19 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)>. Acesso em 19 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm)>. Acesso em 21 de mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931.** Implanta o Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 13 de abr. de 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto Federal de 25 de fevereiro de 1993.** Autoriza o funcionamento da Universidade Estadual do Piauí. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/DNN/Anteriora2000/1993/Dnn1440.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/Anteriora2000/1993/Dnn1440.htm)>. Acesso em 04 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos:** 1993-2003. Brasília, 1993.

BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí.** Teresina: EDUFPI, 1996

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores:** busca e movimento. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. *In:* STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, v. I, pp. 179-191.

CASTANHO, Sérgio E. M. A educação Escolar Pública e a formação de professores no Império brasileiro. *In:* LOMBARDE, José Caludinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 37-61.

CARLI, Sandra; OLIVEIRA, Bernardo J. Reformas para modernizar as universidades: as visões de Risieri Frondizi e Anísio Teixeira. *In:* VIDAL, Diana G; ASCOLANI, Adrián. **Reformas educativas no Brasil e na Argentina:** ensaios de história comparada da educação (1820-2000). São Paulo: Cortez, 2009, pp. 205-239.

CEPRO. **Identificação das potencialidades econômicas e áreas carentes de qualificação de mão – obra no Estado do Piauí.** Teresina: CEPRO, 2007.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas, SP, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

COUTINHO, Karyne Dias; SOMMER, Luis Henrique. Discursos sobre formação de professores e arte de governar. **Currículo sem Fronteiras,** v.11, n.1, pp.86-103, Jan/Jun. 2011.

\_\_\_\_\_. O Professor na Sociedade Contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 17, pp. 17-31, jul./dez. 2008.

COSTA FILHO, Alcebíades. **A escola do sertão:** ensino e sociedade no Piauí, 1850-1890. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação da USP,** São Paulo, Jan./Dez.1997.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 31 mai. 2013.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333 – 346, abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 17, n. 51, p. 527 – 530, set./dez. 2012

FEITOSA, Maria da Penha. **A educação superior pública estadual no Piauí: aspectos da origem e o processo de expansão nos anos 1990**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí.

FERRETTI, Celso J. A Reforma do Ensino Médio: uma crítica em três níveis. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, n.9, pp. 41-49, jan./dez., 2003.

FIGUEIREDO Maria C.M.; COWEN, Robert. Modelos de cursos de formação de professores e mudanças em políticas: um estudo sobre o Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, pp.175-189

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de Políticas Educacionais. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, Mai/ago 2009, n. 34(2) pp. 35-56.

FOUCAULT, Michel. Segurança, território e população. Curso ministrado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livros Editora, 2007.

GARCIA, Maria Manuela A. **Pedagogia crítica e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GERMANO, I. M. P. Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em Psicologia Social. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15., 2009, Maceió. [Porto Alegre]: ABRAPSO, 2009. <Disponível em: [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/147.%20aplica%C7%D5es%20e%20implica%C7%D5es%20do%20m%C9todo%20biogr%C1fico%20de%20fritz%20sch%Dctze%20em%20psicologia%20social.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/147.%20aplica%C7%D5es%20e%20implica%C7%D5es%20do%20m%C9todo%20biogr%C1fico%20de%20fritz%20sch%Dctze%20em%20psicologia%20social.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2013

GIANEZINI, Q. **O processo de expansão do Ensino Superior em Mato Grosso**. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GRÜN, Mauro; COSTA, Marisa V. A aventura de retomar a conversação: hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro (RJ): Lamparina, 2007, pp. 61-82.

HATTGE, Morgana Domênica. **Escola Campeã: estratégias de governmentação e autorregulação**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.

INEP, **Informe estatístico 3, 1996: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia**. Brasília, 1997. p. 28-40. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B97A4D39E-FD91-4015-A540-A44AE1236CDF%7D\\_piaui.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B97A4D39E-FD91-4015-A540-A44AE1236CDF%7D_piaui.pdf)>. Acesso em 05 de jun. 2013.

IBGE. **IBGE Cidades@**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=220800>>. Acesso em 29/06/2013

KULESZA, W. A. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n.193, pp. 63-71, set./dez. 1998.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, pp. 851-867, jul./set. 2012.

LUZ, Thaizi Helena B.S. **Ser pedagogo: o conhecimento da identidade profissional pelas histórias de vida**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí.

MELLO, V. A. **A expansão da educação superior pela estratégia da interiorização: nexos com os bons resultados do Ideb em Mato Grosso do Sul**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

MELO, Antônio Maurení Vaz Verçosa de. **Os alicerces da educação superior no Piauí: Uma avaliação das experiências das faculdades de Direito e Católica de Filosofia (1930 – 1970)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí.

MENDES, Francisco Iweltman Vasconcelos. **História da educação piauiense**. Sobral: EGUS, 2012.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A formação no Ensino Superior de professores para o ensino fundamental e médio: pensando com a história. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Org.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional: formação inicial e continuada**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 1999, v.2, pp.95-102.

NARODOWSKI, Mariano. **Después de classe: desencantos e desafios de la escuela actual**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Comeius & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

NOGUEIRA, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães. **Educação superior no extremo sul piauiense (1986 - 2005): história e memória.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** S.L.: S.E, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369 – 386, abr. 2011.

PASSOS, Guiomar de Oliveira. **A Universidade Federal do Piauí e suas marcas de nascença: conformação da Reforma Universitária de 1968 à sociedade piauiense.** 2003. Tese (Doutorado em Sociologia) perante o programa de Doutorado em Sociologia, Universidade de Brasília.

PERROTTA, Claudia. **Um texto pra chamar de seu: preliminares sobre a produção do texto acadêmico.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PIAUI. **Lei nº 3.967, de 16 de novembro de 1984.** Institui a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação no Estado do Piauí.

PINHEIRO, Cristiane Feitosa. **História e Memória da Escola Normal Oficial de Picos (1967-1987).** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí.

ROIZ, Diogo S. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, SC, v. 13 (1), pp. 65-104, jan./jun. 2007.

SANTOS, João de Deus. **Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SARAIVA, Karla. Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governamentalidade neoliberal. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, pp. 123-137, nov. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009, pp. 143-155, 2009.

SILVA, Arlette Pinto de Oliveira. **Páginas da história: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE.** Brasília: Inep, 2004

SOARES, Norma Patrícia Lopes. **Dimensões didática, afetiva e formativa de docente que tecem as representações sociais entre licenciados da UFPI.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SOUZA, Ana Teresa S. **A formação do licenciado em pedagogia: uma questão em aberto.** Teresina: EDUFPI, 2003.

SZULCZEWSKI, Deise Maria. **Formas de ser professor na EaD: Práticas que contam de si.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2013.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 14, pp. 61-88, mai./ago. 2000.

UESPI. **Dossiê de Revalidação do Curso de Ciências Contábeis.** Picos: UESPI, 2008.

\_\_\_\_\_. **Estrutura e condições de funcionamento do Campus de Picos.** Picos: UESPI, S.D.

UFPI. **Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFPI/PICOS.** Picos: UFPI, 2006.

\_\_\_\_\_. **Proposta de Expansão do Campus de Picos.** Picos: UFPI, 2005.

VARELLA, Julia, Categorias espaço-temporais e socialização escolar. Do individualismo ao narcisismo. *In*: COSTA, Maria Voraber (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo.** Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995, pp.37-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governmentação. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.79-85, Jul/Dez 2005. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2/articles/veiga-neto.pdf>> Acesso em: 03 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Olhares... *In*: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, pp. 23-38.

\_\_\_\_\_. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In* Colóquio Foucault, 1999, Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>> Acesso em: 03 jun. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n. 100, pp 947-963, out. 2007

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice Salete. Por que Governamentalidade e Educação? **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 34(2), pp. 13-19, 2009.

## ANEXO I – TCLE DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Área das Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, Rui Dglan dos Santos Carvalho, aluno de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos(Unisinos) estou convidando você a participar da pesquisa: **As ações de governo empreendidas pela Universidade Estadual do Piauí na expansão da formação de professores.** O estudo investiga as ações do Estado que determinaram a formação de professores pela Universidade Estadual do Piauí e quais efeitos dessas ações podem ser observados nas narrativas de professores. Por meio dessa problemática pretende-se avaliar – a partir da perspectiva dos professores que vivenciaram as práticas de governo do Estado relacionadas à formação em nível de graduação operacionalizadas pela UESPI – quais os efeitos dessa formação.

Informamos que sua participação neste estudo tem importância relevante, mas é de caráter totalmente voluntário, ausente de qualquer coerção moral ou psicológica, e a mesma, se confirmada, pode cessar livremente, a qualquer momento da investigação. Para esclarecimento, todas as informações fornecidas durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como o seu nome, terão caráter de confidencial, isto é, será garantida a privacidade de dados.

A pesquisa é de natureza qualitativa. O principal instrumento a ser utilizado para a coleta de dados é a entrevista-narrativas aberta, a qual nos pareceu a mais adequada para este formato de investigação.

Informamos, também, que o pesquisador vai está a disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários. A sua participação nesse processo não lhe comprometerá nenhum tipo de despesa financeira, e os dados fornecidos serão usados com o fim estrito de subsidiar o estudo em pauta.

#### Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, professor(a) da rede estadual de ensino lotado no município de \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **As ações de governo empreendidas pela Universidade Estadual do Piauí na expansão da formação de professores**, estando ciente e suficientemente informado, pelo pesquisador Rui Dglan dos Santos Carvalho a respeito da minha participação nesse estudo, decidi participar de livre e espontânea vontade.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, aceito participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando de posse de uma dela.

\_\_\_\_\_ (PI), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

\_\_\_\_\_  
Professor(a)/Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador/Mestrando

## ANEXO II – TCLE DOS PROFESSORES DAS REDES MUNICIPAIS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Área das Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, Rui Dglan dos Santos Carvalho, aluno de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) estou convidando você a participar da pesquisa: **As ações de governo empreendidas pela Universidade Estadual do Piauí na expansão da formação de professores.** O estudo investiga as ações do Estado que determinaram a formação de professores pela Universidade Estadual do Piauí e quais efeitos dessas ações podem ser observados nas narrativas de professores. Por meio dessa problemática pretende-se avaliar – a partir da perspectiva dos professores que vivenciaram as práticas de governo do Estado relacionadas à formação em nível de graduação operacionalizadas pela UESPI – quais os efeitos dessa formação.

Informamos que sua participação neste estudo tem importância relevante, mas é de caráter totalmente voluntário, ausente de qualquer coerção moral ou psicológica, e a mesma, se confirmada, pode cessar livremente, a qualquer momento da investigação. Para esclarecimento, todas as informações fornecidas durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como o seu nome, terão caráter de confidencial, isto é, será garantida a privacidade de dados.

A pesquisa é de natureza qualitativa. O principal instrumento a ser utilizado para a coleta de dados é a entrevista-narrativas aberta, a qual nos pareceu a mais adequada para este formato de investigação.

Informamos, também, que o pesquisador vai estar à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários. A sua participação nesse processo não lhe comprometerá nenhum tipo de despesa financeira, e os dados fornecidos serão usados com o fim estrito de subsidiar o estudo em pauta.

#### Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, professor(a) da rede municipal de ensino do município de \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **As ações de governo empreendidas pela Universidade Estadual do Piauí na expansão da formação de professores**, estando ciente e suficientemente informado, pelo pesquisador Rui Dglan dos Santos Carvalho a respeito da minha participação nesse estudo, decidi participar de livre e espontânea vontade.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, aceito participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando de posse de uma dela.

\_\_\_\_\_ (PI), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

\_\_\_\_\_  
Professor(a)/Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador/Mestrando