

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

JANAINA BONIATTI BOLSON

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO
NO BRASIL**

SÃO LEOPOLDO

2016

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

JANAINA BONIATTI BOLSON

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO
NO BRASIL**

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

Linha de Pesquisa: Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.

SÃO LEOPOLDO

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B693p Bolson, Janaina Boniatti
As políticas de formação inicial de professores em exercício
no Brasil / Janaina Boniatti Bolson. - - São Leopoldo: UNISINOS, 2016.
148 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes
Tese (Doutorado – Doutorado em Educação) – Universidade do Vale
do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo, RS, 2016.

1. Educação 2. Formação de professores em exercício 3. Políticas
públicas 4. Ciclo de políticas 5. Discurso I. Título

CDU 37.014.4

Janaina Boniatti Bolson

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO
NO BRASIL**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS.

Aprovada em 11/08/2016

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Maura Corcini Lopes — UNISINOS (Orientadora)

Professora Dra. Leandra Bôer Possa— UFSM

Professor Dr. Lucídio Bianchetti - UFSC

Professora Dra. Betina Schuler — UNISINOS

Professora Dra. Elí Henn Fabris — UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Ao fim deste trabalho, agradeço e compartilho sinceros sentimentos de gratidão aos meus pais, familiares e amigos. Sabem o quanto foram indispensáveis nessa caminhada!

Obrigado por me fazerem: sonhar, sentir melhor, crescer, rir, acreditar, querer mudar, ir em frente, compartilhar... E a todos que, de uma forma ou de outra, colaboraram para minha inserção na busca de outros sentidos e outras combinações possíveis para as articulações conceituais que continuam a provocar estranhamentos.

Agradeço em especial à Professora Maura Corcini Lopes pela acolhida ímpar, exemplo de competência, humildade e generosidade. Pessoas como você fazem-nos sentir melhor nesse mundo. Estendo esse agradecimento ao grupo de pesquisa por suas generosas contribuições com minha pesquisa, sem mencionar é claro a convivência agradável vivida em nossos encontros. Considero-os fundamentais para a abertura de novas formas de pensar e de fazer pesquisa em Educação.

Às professoras Betina Schuler, Eli Terezinha Henn Fabris, Leandra Bôer Possa e ao professor Lucídio Bianchetti, que compõem a banca de avaliação dessa Tese.

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos e à Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Meu sincero, muito obrigada, a todos!

“O saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar” (FOUCAULT, 2010, p.73).

LISTA DE SIGLAS

- ACTs** - Acordos de Cooperação Técnica
- BIRD** -Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM** - Banco Mundial
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CD/FNDE** - Resolução CD/FNDE N°29/2007
- CEFAMs** - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CES** - Câmara de Educação Superior
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNTE** -Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONAFOR** - Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica
- CONSED** - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CP** - Conselho Pleno
- DCNs** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DEB** - Diretoria de Formação dos Professores da Educação Básica
- DED** - Diretoria de Educação a Distância
- DF** - Distrito Federal
- EDUCACENSO** - Censo Escolar da Educação Básica
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- FHC** - Fernando Henrique Cardoso
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- HEMs** - Habilitações Específicas para o Magistério
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES** -Instituições de Ensino Superior
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN/LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC -Ministério da Educação

PAR - Plano de Ações Articuladas

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica

PCNs - ParâmetrosCurriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PL - Projeto de Lei

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD -Programa para as Nações Unidas para o Desenvolvimento

PR - Paraná

Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas

Proinfantil - Programa de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil

Prolind - Programa de apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

PRONEX - Programa de Apoio a Núcleos de Excelência

REGESD - Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEE - Secretaria Estadual de Educação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFERSA -Universidade Federal do Semiárido (UFERSA/Rio Grande do Norte)

UFGRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFPE -Universidade Federal de Pernambuco

UIS - Instituto de Estatística da UNESCO

UNCME -União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO -Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (acrônimo de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

UNICEF -Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: DIRETRIZES E POLÍTICAS NACIONAIS QUE SUSTENTAM O PARFOR COMO UMA POLÍTICA EMERGENCIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....44

TABELA 2 – METAS PNE 2014-2024.....73

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- MAPA CONCEITUAL DO CICLO DE POLÍTICAS (BALL E BOWE, 1992).....85

RESUMO

A presente Tese tem como objeto de pesquisa a formação inicial dos professores em exercício na educação básica, e propõe-se a problematizar como se constitui a formação inicial de professores brasileiros em exercício nas escolas de educação básica. O objetivo desse investimento foi o de conhecer a constituição da formação inicial do professor em exercício a partir da análise das políticas que engendram distintas práticas de formação, emergentes no Brasil no período de 1996, 1997, 2000 a 2002 e 2006 a 2010. Para tanto, foram utilizados os conceitos de *discurso*, de inspiração foucaultiana, e do de *ciclo de políticas*, de Stephen Ball. A partir de tal referencial, investiu-se sobre o material extraindo enunciações que permitem perceber a composição de um ciclo de políticas que começa com a produção de dados sobre a população escolar e a qualidade do ensino na educação básica, as quais abarcam a criação de políticas e o desenvolvimento de ações capazes de reverterem problemas educacionais, bem como estatísticas sobre a educação escolar brasileira, divulgadas nacional e internacionalmente. A partir do conjunto de políticas analisadas, observou-se o seguinte ciclo se compondo: a existência de um contexto de influência composta por organismos internacionais que permitiu a formulação de condições para que o Brasil elevasse seus índices de qualidade em educação no cenário nacional e internacional. Essas condições formaram, desde principalmente, a aprovação da LDB 9394/96, um contexto de produção de textos, ou seja, criaram-se políticas e/ou programas para atendimento de uma demanda localizada de formação de professores em exercício, (pois estas eram urgentes, principalmente se olharmos para a trajetória histórica do país nesse sentido) que não possuíam formação adequada para o exercício da profissão; essas políticas e/ou programas foram incorporados no contexto da prática pelos Institutos Superiores de Educação, faculdades e universidades como algo a ser posto em ação urgentemente, uma vez que a educação brasileira apresenta uma espécie de *déficit histórico* protagonizado pelos autores das políticas ao longo do tempo; o impacto produzido por essas políticas trouxe resultados, que talvez não os esperados desde a ação do primeiro contexto (da influência), uma vez que a formação desses professores em exercício ficou pautada muito mais no aligeiramento de uma certificação, do que na qualidade de uma formação sólida para o exercício da sua profissão. Por fim, no contexto das estratégias políticas, o que fica notório, na formulação das políticas é a ênfase no protagonismo do governo para a resolução de problemas, o que denota uma visão de Estado restrita aos agentes políticos. Ao final da investigação, foi possível afirmar que as políticas de formação inicial de professores em exercício são recorrentes em nosso país, portanto, há pouca inovação na constituição dessas políticas formativas de professores, na qual as mesmas produzem um ciclo específico denominado de ciclo de formação de professores.

Palavras-chave: Formação de professores em exercício. Ciclo de políticas. Políticas de formação.

ABSTRACT

This thesis aims to research the initial training of teachers in primary education, and proposes to problematize how the initial training of Brazilian teachers in the basic education schools is constituted. The objective of this investment was to know the constitution of the initial training of the teacher in exercise from the analysis of the policies that generate different training practices, emerging in Brazil in the period of 1996, 1997, 2000 to 2002 and 2006 to 2010. , The concepts of Foucauldian-inspired discourse and Stephen Ball's policy cycle were used. On the basis of such a reference, the material was invested in extracting statements that make it possible to perceive the composition of a policy cycle that begins with the production of data on the school population and the quality of education in basic education, including the creation of policies and The development of actions capable of reversing educational problems and statistics on Brazilian school education, disseminated nationally and internationally. From the set of policies analyzed, the following cycle was observed: the existence of a context of influence composed of international organizations that allowed the formulation of conditions for Brazil to raise its indices of quality in education in the national and international scenario ; (LDB 9394/96), a context for the production of texts, that is, policies and / or programs were created to meet a localized demand for in-service teacher training (since these were Urgent, especially if we look at the historical trajectory of the country in this sense) that did not have adequate training for the exercise of the profession; These policies and / or programs were incorporated in the context of the practice by the Higher Education Institutes, colleges and universities as something to be put into action urgently, since Brazilian education presents a sort of historical deficit carried out by the authors of the policies throughout the time; The impact produced by these policies has brought results, perhaps not expected from the action of the first context (of influence), since the training of these practicing teachers was based much more on the lightness of a certification, than on the quality of a Training for the exercise of their profession; These policies and / or programs were incorporated in the context of the practice by the Higher Education Institutes, colleges and universities as something to be put into action urgently, since Brazilian education presents a sort of historical deficit carried out by the authors of the policies throughout the time; The impact produced by these policies has brought results, perhaps not expected from the action of the first context (of influence), since the training of these practicing teachers was based much more on the lightness of a certification, than on the quality of a Training for the exercise of their profession; Finally, in the context of political strategies, what is noticeable in the formulation of policies is the emphasis on the role of government in solving problems, which denotes a state vision restricted to political agents. At the end of the research it was possible to affirm that the initial teacher training policies are recurrent in our country, so there is little innovation in the constitution of these teacher training policies, in which they produce a specific cycle that I call the training cycle of Teachers.

Key words: In-service teacher training. Policy cycle. Training policies.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	06
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: CONTEXTO E EMERGÊNCIA DA PESQUISA.....	12
1.1 Considerações iniciais sobre o tema.....	12
1.2 A contextualização do Programa de formação de professores em exercício: o PARFOR..	24
1.3 O Programa PARFOR como condição de possibilidade para pensar a formação de professores em exercício.....	35
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA CONTEMPORANEIDADE.....	39
2.1 As pesquisas sobre a temática.....	39
2.2 Os materiais da pesquisa.....	43
3 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: INVESTIMENTOS GOVERNAMENTAIS PARA A DOCÊNCIA.....	50
3.1 Panorama histórico das políticas de formação de professores no Brasil.....	50
3.2 Os programas emergenciais de formação de professores no Brasil: condições de existência.....	69
4 AS FERRAMENTAS ANALÍTICAS POSTAS EM AÇÃO.....	81
4.1 O ciclo de políticas.....	81
4.2 O Discurso.....	90
5 A AÇÃO DAS POLÍTICAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES EM EXERCÍCIO	101
5.1 A reconfiguração das políticas educacionais no neoliberalismo.....	101
5.2 As descobertas acerca da formação de professores em exercício	117
CONCLUSÃO.....	133
REFERÊNCIAS.....	137

APRESENTAÇÃO

Para a escrita dessa Tese foi preciso construir um caminho composto por distintas experiências como docente. Refiro-me à docência em escola pública e à docência no ensino superior, mais especificamente, de turmas formadas por professores de educação básica da rede pública, que, nos últimos anos, retornaram à universidade, com incentivos governamentais, para fazerem a formação em Pedagogia. Mobilizada pela necessidade de problematizar a formação de professores em exercício no presente, fui conduzida, durante o doutorado, a buscar por práticas semelhantes ao longo da história da educação brasileira. Ao adentrar no universo das políticas educacionais, voltadas à formação de professores em exercício, percebi que tal prática não começara nos últimos anos, mas que se constituía em um investimento não continuado de diferentes governos brasileiros. Desde 1996 até a política de 2010, é possível perceber projetos de formação de professores em exercício. Constatar tal recorrência só foi possível após reunir e fazer a leitura, inúmeras vezes, de políticas de formação de professores desenvolvidas no Brasil. Percebidos os investimentos do Estado em um grupo específico de professores— aqueles que já atuavam nas escolas públicas—, comecei a desconfiar das razões que mobilizavam a recorrência histórica dos mesmos.

Diante do brevemente exposto, desloquei o foco de minha atenção da experiência que estava tendo como professora no Curso de Pedagogia de uma turma de professores sem formação inicial, para abordar a constituição da necessidade de tal formação. Assim, formulei o problema de pesquisa que orientou a presente Tese, qual seja: *como se constituiu a formação inicial de professores brasileiros em exercício nas escolas de educação básica?*

O objetivo principal de meu interesse investigativo era o de *conhecer como se constituiu a formação inicial do professor em exercício a partir da análise das políticas que engendram distintas práticas de formação.*

Após garimpar as políticas educacionais visando construir o arquivo da pesquisa, consegui encontrar dezesseis políticas voltadas para a formação de professores, essas colocadas em ação nos anos 1996, 1997, 2000 a 2002 e 2006 a 2010. Investi na leitura exaustiva do material reunido e extrai, em um movimento inicial, seus objetivos e as repetições de uma para outra. Foi um processo de entrada e afastamento do material até conseguir estranhá-lo de tal maneira que ele começasse a mostrar-se, para mim, de outras maneiras. Dito de outra forma, até que o material enunciasse, para mim, coisas que não percebia no início. Além de discursos disciplinares, educacionais, políticos e estatísticos fortemente presentes nas razões que mobilizavam a necessidade de tais políticas, também, foi

possível perceber que determinando as ações do Estado sobre os professores, estavam presentes interesses internacionais e econômicos.

Razões para o não desenvolvimento ou para o baixo desenvolvimento do mercado e da sociedade brasileira são produzidas desde a educação. Melhor dizendo, a baixa escolaridade da população e a baixa qualidade da educação brasileira são algumas das razões levantadas por analistas políticos e cientistas sociais, para que o Brasil não consiga reverter sua história de exclusão e de discriminação negativa de parcelas da população. Ao ler Stephen Ball, entendi que inúmeros interesses estão presentes, determinando um ciclo de ações políticas sobre os professores. Tal ciclo começaria pelo levantamento estatístico dos riscos à população e aos escolares, em particular, a que estão submetidos. Entre os riscos levantados, estavam a baixa escolaridade, a evasão escolar e o fracasso dos escolares provocado, entre outras razões, pelo despreparo dos professores. Constatados os riscos, diferentes políticas foram criadas, visando reverter situação escolar e de formação de professores. Em diferentes momentos da história brasileira, após a abertura democrática, oficializada em 1984, discursos sobre a articulação entre teoria e prática pedagógica— capazes de aproximar conteúdos escolares da realidade dos alunos—, bem como discursos sobre a intensificação e agilidade na graduação de professores, fizeram-se presentes. Tais discursos produziram distintos efeitos na população, mas também no mercado nacional e internacional. Para a população, a educação escolar é, ainda, um sonho de melhoria das condições de vida e de formação dos indivíduos. Para o mercado, a educação é o que permite aflorar investimentos que necessitem de capital humano, bem como necessitam de consumo mínimo capaz de gerar e de movimentar engrenagens mínimas de mercado.

Diante do movimento de escolha, sistematização, análise e problematização dos materiais de pesquisa, os conceitos de discurso de Michel Foucault e de ciclo de políticas de Ball tornaram-se as ferramentas teórico-metodológicas principais da pesquisa. As discussões sobre o ciclo de políticas e seus movimentos no material estão colocadas no capítulo 5. Na mesma direção da localização das discussões feitas no texto da tese, passo a apresentar como ela está estruturada, deixando para o final o anúncio das conclusões e da tese que defendo nesta Tese.

No *Capítulo 1 –Formação de professores em exercício: contexto e emergência da pesquisa*; a partir das indagações que me acompanham, no decorrer da profissão de professora e, do cenário político que atravessa a formação de professores, em nosso país, apresento o problema de pesquisa e o olhar utilizado por mim para mergulhar no estudo da temática proposta. Ainda, contextualizo o PARFOR – um Programa de formação de professores em

exercício – por considerá-lo o ponto de partida no presente, para pensar a formação de professores em exercício no Brasil. O PARFOR é considerado, na atualidade, um programa inovador ofertado aos professores em exercício que atuam nas escolas de educação básica. Tal caráter inovador, atribuído ao PARFOR, conduziu-me a necessidade de conhecer e problematizar a história dos investimentos políticos sobre os professores brasileiros. Partir do PARFOR é uma estratégia para mostrar o quanto a prática de formação de professores em exercício é algo que mantém certa regularidade na história da educação brasileira. Porém, tal prática é determinada por discursos distintos em diferentes momentos históricos.

Nos subtítulos que compõem o capítulo 1, faço uma breve contextualização da docência em nosso país, apontando o que a LDB 9394/96 prevê, em seu texto, vistas à construção de uma sólida formação inicial associada às práticas pedagógicas.

Ciente de que a Tese engloba o PARFOR, entendo que caracterizá-lo como ponto de saída é fundamental. Portanto, no subtítulo 1.2, apresento-o com mais detalhes.

No *Capítulo 2 – A formação de professores em exercício na contemporaneidade*; apresento as pesquisas que trazem pistas para pensar na escolha da temática desenvolvida e mobilizam meu pensamento, bem como a materialidade composta para a investigação. Sinalizo, nesse capítulo, a escolha teórica que me permite caminhar na construção da Tese.

Ao iniciar o rastreamento para seleção dos materiais acadêmicos com vistas à composição do estado da arte da presente Tese meu olhar foi se voltando para as pesquisas que tinham como abordagem central - a docência no que tange à formação de professores e à relação da formação docente com a existência de políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade da educação no país. Importante esclarecer aqui, que, nessa busca, as pesquisas sobre o PARFOR não tangenciaram minha empreitada, embora faça referência a algumas delas para situar o Programa como uma política emergencial de formação de professores em exercício.

Ainda nesse capítulo, apresento os materiais de pesquisa sob o formato de tabela denominada: “Diretrizes e políticas nacionais referentes à formação inicial dos professores em exercício”. A realização da análise dos documentos das políticas de formação de professores em exercício identificando interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, as vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos foi uma das empreitadas executadas nesta Tese.

Na sinalização das ferramentas analíticas utilizadas na pesquisa, trago o conceito de discurso. Nesse sentido, Ball e Foucault afinam-se, pois Ball (1993) vai tratar das relações de poder em jogo nas tramas discursivas. Afinal, nos jogos de poder, os distintos discursos que

compõem as políticas, entram em tensão ora sobressaindo um, ora outro. Aquele discurso que se sobressai define as regras do jogo. Atualmente, definindo as regras da formação, estão discursos empresariais de qualidade e de inovação educacional. Elevar as estatísticas educacionais é condição fundamental para que o Brasil entre em *rankings* globais com outras condições de competir no mercado. Baseado em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se regimes de verdade, pois ao promoverem práticas mais competitivas, mais alinhadas aos discursos estatísticos e de mercado, produzem verdades que mostram a sua própria necessidade.

Neste capítulo, reafirmo que olhar para as políticas de formação de professores em exercício a partir da abordagem de ciclo de políticas qualifica-me a perceber a emergência e a configuração dessas políticas na teia de relações de poder em que estão instaladas.

No *Capítulo 3 -As políticas de formação de professores no Brasil: investimentos governamentais para a docência*; mapeio os programas governamentais que me possibilitam desenhar o cenário das políticas que fizeram parte da história da formação de professores brasileiros para problematizar a formação de professores na atualidade, os quais me permitem analisá-la a partir dos discursos que operaram e foram constituindo- a.

Começo com um panorama histórico das políticas de formação de professores no Brasil. Ao olhar para a formação de professores como um objeto construído discursivamente, observo que tal objeto, embora muitas vezes presente na história brasileira, não possui uma política que o articule e avance-o em suas propostas. As muitas práticas de formação, oriundas de distintos governantes, por não serem vistas como uma política estratégica de Estado, oneram os cofres brasileiros e geram poucos ganhos à população, uma vez que as práticas de formação de professores em exercício não possuem uma continuidade de governo para governo. Para visualizar as discontinuidades das práticas, tomei o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1998) como um ponto de partida. Junto com ele, analisei os seguintes documentos: LBD 9394/96 (BRASIL, 1996), Decreto 6.755/2009, Parecer 115/99, PNE 2001-2010, lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), Decreto 6.094/2007, Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), PDE (BRASIL, 2007). Todos eles permitiram mostrar-me os deslocamentos, conquistas, abandonos de ênfases políticas e a manutenção da preocupação com a formação de professores ao longo do século XX.

No *Capítulo 4 – As ferramentas analíticas postas em ação*; destaco e discuto os conceitos que utilizei para compor a análise do conjunto de materiais composto para análise da Tese. Os conceitos de *discurso* e de *ciclo de políticas* serviram de instrumentos para pensar como vem sendo constituída a formação de professores em exercício no Brasil.

Primeiramente, justifico a utilização do conceito de ciclo de políticas, este já anunciado anteriormente. Para tanto, ao estender meu olhar sobre as políticas de formação inicial de professores em exercício sob o conceito de ciclo de políticas, recorri ao Anísio Teixeira. Em sua atuação como educador, já sugeria uma mudança de qualidade no ensino superior do país, uma reforma *a partir de dentro*, ou seja, uma transformação profunda nas práticas pedagógicas desenvolvidas no seu interior.

Partindo dessas considerações iniciais a respeito do papel da universidade como geradora de cultura acadêmica na contemporaneidade e retomando as principais ideias a esse respeito com base em Anísio Teixeira, é salutar mencionar que compreendo a política como processo. Para tanto, realizar a análise desses documentos (as políticas) vai ao encontro da exploração das contradições internas às formulações, uma vez que os textos evidenciam vozes discordantes, em constante disputa. Nesse campo de conflitos, vão sendo produzidas as “hegemonias discursivas”, ou seja, no cenário desses debates, aquele que vai abarcando as demandas dos diversos grupos e dos mais variados interesses postos em ação vai incorporando-os em suas metas e determinando o tom dos discursos em voga.

O uso da noção de discurso como conceito-ferramenta presente na Tese, possibilitou apontar-me as políticas como institucionalizadoras de modos de ser e de agir, que produzem o professor em exercício da educação básica em nosso país. Sustentada por esse sentido de discurso procurei direcionar minhas análises.

Pude observar que, na formação de professores em exercício, as estratégias de poder postas em ação fortalecem a ideia da profissão como uma missão de caráter salvacionista. Para que a docência possa ser efetiva de acordo com as regras que se estabelecem por uma ordem discursiva, é necessário que os profissionais da educação estejam cientes e, mais que isso, convencidos da atribuição de determinado papel nesse processo.

No *Capítulo 5 - A formação dos professores em exercício como uma arte de governar os docentes*; realizo o olhar analítico sobre a empiria estabelecida na Tese com o objetivo de compreender a formação inicial de professores em exercício numa perspectiva do discurso e ciclo de políticas. Visando dar o contexto de leitura das práticas do presente, principalmente aquelas vistas emergirem no final do século XX em diante; começo conceituando rapidamente o neoliberalismo e com ele o borramento de fronteiras econômicas.

Na busca por uma periodização sobre as políticas de formação de professores em exercício no Brasil, pude perceber que, em períodos diferenciados da história brasileira, há a preocupação em formar professores.

Na *Conclusão*; retomo a questão norteadora da investigação e o objetivo principal para amarrar as conclusões por meios das respostas que construí a partir das análises feitas do material. Também apresento a tese defendida nesta Tese.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: CONTEXTO E EMERGÊNCIA DA PESQUISA

Nesse capítulo, a partir das indagações que me acompanham no decorrer da profissão de professora e do cenário político em que a formação de professores está imersa em nosso país, apresento o problema de pesquisa e o olhar utilizado, por mim, para mergulhar no estudo da temática proposta. Ainda, contextualizo o PARFOR – um Programa de formação de professores em exercício – por considerá-lo o ponto de partida para pensar a formação de professores em exercício no Brasil, uma vez que, na atualidade, é considerado um programa inovador ofertado aos professores em exercício que atuam nas escolas de educação básica.

1.1 Considerações iniciais sobre o tema

Ao propor-me a incursão no campo investigativo, é importante ressaltar que a pesquisa se constitui em inquietação, insatisfação com respostas que já temos e nasce de questionamentos que vamos construindo ao longo de nossas vivências. Assim sendo, tenho consciência do caminho percorrido para que os conceitos de que lancei mão neste estudo estejam imersos numa rede de significações. Nessa dimensão, são inúmeros percursos marcados por idas, vindas, certezas, dúvidas, imersão nas leituras, conexões, relações a serem estabelecidas na construção dessa Tese. Permeada por essa atmosfera, identifico-me com Corazza (2002, p.111), ao afirmar que importa colocar para funcionar “outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentido há sentidos”. Para tanto, a tarefa do pesquisador é problematizar o que não era tido como problemático ou problematizar novamente com outro olhar o que já fora problematizado. Eis o desafio!

Em minha atuação na Educação Básica como docente dos Anos Iniciais e Coordenadora Pedagógica de Anos Finais e Ensino Médio, criou-se um espaço de constantes indagações e diria até inconformismos quanto aos aspectos que se referiam ao campo da formação de professores. Quando da conclusão do Mestrado, dei um novo passo em minha constituição como docente ao ingressar na docência no Ensino Superior no Curso de Pedagogia. No magistério superior, ministrei aula para a Pedagogia e para a Pedagogia

PARFOR. Atuo no PARFOR¹ – Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica– desde o ano de 2012. Trata-se de um Programa implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES para atender a uma demanda histórica de formação de professores que já atuam sem sala de aula de escolas públicas brasileiras.

Atuar no PARFOR oportunizou-me outra perspectiva no campo da formação de professores; o de ser docente de profissionais que exercem a profissão na área da educação, porém sem a formação pedagógica em nível superior², para o exercício da função. Fazer parte desse programa desencadeou em mim um pensar sobre as condições em que os professores vêm sendo formados em nosso país. Ao deparar-me com profissionais que atuam na educação, sem uma base pedagógica para o exercício da profissão, fui levada a pensar que há um barateamento no campo da educação e da formação de professores. Tal situação pode ser constatada pelos investimentos financeiros³ em programas de formação inicial e continuada, negligenciando o papel da formação profissional geral básica dos professores, suas condições de trabalho e aspectos estruturais do sistema escolar como condicionantes importantes para o exercício da profissão.

Também, sustentando tal barateamento, há a crença de que para ensinar na escola básica, não é necessária uma formação sólida e aprofundada em conhecimentos de áreas como a filosofia, a sociologia, a psicologia entre outras. Sustentando tal crença, em parte está a valorização excessiva dada às avaliações nacionais⁴ que medem o desempenho dos escolares nas provas de conhecimento. Dizer isso não significa que os conhecimentos específicos não sejam valorizados, mas significa não valorizar todo o outro conjunto de conhecimentos, que devem ser dominados, pelos professores e, que os instrumentalizam para a leitura, a

¹O PARFOR, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

²Importante lembrar aqui que algumas alunas do programa podem apresentar em sua formação o Curso de Magistério em Nível Médio.

³O investimento público direto em educação, em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), chegou a 5% no Brasil em 2009. O valor representa 1% a mais do que foi investido até 2003. O maior salto no investimento público em educação relativo ao PIB se deu em 2006, quando passou de 3,9% no ano anterior para 4,3%. Nos anos seguintes, o percentual subiu para 4,5%, 4,7%, até chegar ao patamar dos 5% em 2009.

⁴O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/saeb>.

interpretação e os encaminhamentos de ordem social, cultural, econômica e psicológica; implicados nos resultados das avaliações de larga-escala.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), está previsto que, de forma a atender às necessidades da educação básica e daqueles que usufruem dela, o professor deve ter uma sólida formação inicial associada às práticas pedagógicas. Tal associação vislumbra fornecer condições para que os professores utilizem o ferramental teórico e conceitual adquirido ao longo de sua formação, para problematizar os contextos e as práticas em que estão inseridos. Também para criarem alternativas teórico-metodológicas que melhor encaminhem suas práticas nas escolas. Para os professores que já atuam na escola básica, mesmo sem a formação inicial desejada e indicada na LDBEN, de forma distinta daqueles que não possuem experiência profissional, a própria prática deve servir de contexto para a teorização. Eis aí o desafio para a Universidade que possui turmas do PARFOR—convencer os professores com experiência que é possível fazer de outras formas aquilo que fazem há anos, bem como mostrar aos professores que naquilo que fazem de forma intuitiva e até por imitação/reprodução há teorias pedagógicas que necessitam ser pensadas e atualizadas. Enfim, há a necessidade de mostrar que teoria não é o outro da prática, mas que teoria e prática possuem uma relação de imanência uma com a outra. Uma serve para pensar e reinventar a outra.

Por conseguinte, a formação de professores em exercício deve partir da experiência vivida de forma intensa e longa para muitos professores para fazê-los ressignificar a própria prática. Isso demonstra que tal ressignificação deve impactar na formação do professor que está na universidade, bem como impactar na formação dos alunos com os quais esse professor trabalha. Desse modo, trata-se da promoção imediata de impactos na vida de dois sujeitos—o professor e o aluno. Ao transformar professores matriculados em turmas do PARFOR estamos trabalhando com o pressuposto da aprendizagem permanente e da aprendizagem como condição de mudança para todo e qualquer sujeito. Afinal, professores em exercício aprendem a partir de suas práticas, como pensá-las e teorizá-las e os seus alunos são conduzidos a aprenderem a fazer o mesmo com as práticas que constituem as suas vidas. Trata-se de instrumentalizar todos os envolvidos nas práticas pedagógicas a agirem sobre si mesmos e sobre os contextos onde vivem de outras formas. Posteriormente, retomarei este assunto na Tese desenvolvendo-o de forma mais aprofundada.

Ao perceber que boa parte do movimento político e educacional brasileiro atual encontra-se ainda em uma das questões que mobilizou Anísio Teixeira (1900-1971), durante o movimento dos *pioneiros da educação nova*, o qual seja a associação teoria e prática e da

necessidade de conhecer as realidades escolares, percebi a importância de recuperar nessa Tese, mesmo que de forma bastante rápida nesse capítulo, as ideias não só de Anísio Teixeira, mas de seu mestre e inspirador intelectual norte-americano, John Dewey (1859-1952).

No início do século XX John Dewey, entre outras coisas, fornecia elementos para que pensássemos a relação teoria e prática no campo da educação. Em seu texto *The Relation of Theory to Practice in the Education of Teachers*, de 1904, foi categórico ao afirmar que “a formação profissional adequada dos professores não é exclusivamente teórica, mas envolve determinada quantidade de trabalho prático” (p. 142). Também escrevia que “a formação teórica, meramente teórica, incompreensível, remota é relativamente inútil para o professor” (p. 152).

Anísio Teixeira empreendeu uma reforma educacional no Brasil, embasado nos dois pressupostos de Dewey, quais sejam: o da *experiência* e o da *democracia*. Sua compreensão sobre a função social da escola faz exaltar a democracia e, portanto, faz o sistema de ensino trabalhar para a reconstrução da sociedade, por meio das práticas exercidas nas escolas. Afirmava não ser possível trabalhar em educação sem conhecer a realidade sobre a qual devia atuar e modificar. Com interesse político, mas abordagem acadêmica e científica, Anísio Teixeira produz dados sobre as escolas, visando propor alternativas políticas capazes de gerar parte das condições para uma mudança nas escolas e na sociedade. Junto a ele, outros intelectuais e figuras importantes no quadro das políticas educacionais brasileiras foram Lourenço Filho (1897 a 1970) e Fernando de Azevedo (1894- 1974). Todos eles foram fundamentais na história do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*⁵, de 1932. Também foram essenciais para avançarem nas discussões de temas como interesse, educação e democracia, práticas pedagógicas, entre outros.

Carvalho (2011, p. 66), escreve:

O *Manifesto* não abrangia somente aspectos políticos-educacionais, mas contemplava também aspectos políticos-ideológicos, aspectos pedagógicos, além de defender as diretrizes essenciais para um plano nacional de educação, o qual era intitulado *Plano de Reconstrução Educacional*.

⁵ Conforme Carvalho (2011, p.66), o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova foi assinado por: “políticos, educadores, cientistas, artistas, entre outras áreas de atuação que eram consideradas pessoas influentes naquela época. Ao todo mais de 26 intelectuais, sendo 23 homens e três mulheres contemplaram o documento com suas assinaturas. Entre este grupo de pessoas podemos destacar: Afrânio Peixoto (1876-1947), Sampaio Dória (1883-1964), Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), Roquete Pinto (1884-1954), Frota Pessoa (1917-2010), Júlio de Mesquita (1892- 1969), Raul Briquet (1887-1953), Delgado de Carvalho (1884- 1990), Almeida Júnior (1850-1899), Noemy da Silveira (1902-1988), Hermes Lima (1902-1978), Venâncio Filho (1894-1946), Cecília Meirelles (1901-1964), Edgar Sussekind de Mendonça (1896-1958), Armanda Álvaro Alberto (1892-1974) e Paschoal Lemme (1904-1997)”.

Portanto, mesmo que neste momento não aprofunde o assunto, ao abordá-lo quero mostrar que o Brasil tem investido, em diferentes momentos, sobre a mudança da escola e, mais ainda, sobre a mudança na formação de professores para atenderem ao ideal de democracia e de qualidade educacional, já preconizados em Anísio Teixeira e seus contemporâneos. Portanto, reconstruir a nação tendo como um dos alvos a escola e a formação de professores não são novidades em nosso país. Nesse sentido, voltando ao interesse desta pesquisa, é que localizo novamente o PARFOR. O PARFOR, assim como outros programas de formação pedagógica, entra no conjunto das ações políticas promovidas pelo Estado brasileiro visando dar outros contornos sociais, políticos e econômicos para a Nação. Daí a importância de investigar os entendimentos daqueles envolvidos em programas de formação de professores em exercício, por exemplo, sobre pedagogias e a formação de professores.

Quando penso docência contemporânea brasileira ao mesmo tempo necessito pensar na trajetória histórica da Pedagogia e da atividade docente. A configuração da docência, nos dias atuais, está relacionada à constituição das políticas, como já rapidamente sinalizado ao recuperar Anísio Teixeira e outros, e a própria Pedagogia como campo de saber e de formação profissional. Nessa direção, o didata alemão Schimied-Kowarzik (1983) denomina a Pedagogia como uma ciência *da e para* a educação, portanto é a teoria e a prática da educação. Tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação. Aprofundando essas questões referentes à gênese da Pedagogia, Noguera-Ramirez (2011), ao retomar duas vias filosóficas antigas, a sofística e a socrática para pensar as artes de educar, refaz a trajetória dos conhecimentos pedagógicos e mostra que tais conhecimentos são forjados em distintos contextos, anteriores à existência da didática e da própria pedagogia, principalmente, como a entendemos hoje no Brasil. Nas palavras do autor:

Ainda que na Grécia clássica da *Paidéia*, na Roma imperial da retórica e da dialética e no cristianismo medieval da escolástica e das universidades se reconheceu e desenvolveu uma arte do ensino, esta nunca foi pensada em função de alcançar a totalidade da população. (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 25).

A noção de totalidade e de virada nas condições de vida da população é algo que se associa à invenção do Estado Moderno. No caso do Brasil, a preocupação com o atingimento da totalidade da população pela educação é prática muito recente, ou seja, dá-se no século XX e até hoje, no século XXI, ainda estamos em busca de tal fim. Desde a última década do século XX, foram multiplicados os esforços e os investimentos para que a escola não só fosse estendida a todos; objetivo que ainda não foi totalmente alcançado, mas que fosse proporcionado um ensino de qualidade para todos os profissionais da educação. Implicada, no ensino de qualidade, está a necessidade de recursos financeiros, bem como a necessidade de formação básica e continuada de professores. Na medida em que cresce o número de ingressantes nas instituições de ensino devido à abertura legal de educação para todos, ocorre a emergência de uma complexa heterogeneidade. A partir dessa composição, é impossível fazer frente à tarefa de educar com a teoria de conhecimento que foi suficiente até então, com os métodos e técnicas que haviam sido colocados em prática, com o próprio espaço escolar e ainda com o número de pessoas responsáveis pelo ensino (BIANCHETTI, 2011). “Epistemologia, metodologia, meios e agentes foram confrontados com o significado dessa inadequação” (BIANCHETTI, 2011, p.46, tradução livre).

Comenius, considerado o pai da Pedagogia, foi o principal teórico de um modelo de escola que deveria ensinar "tudo a todos", defendia o acesso irrestrito à escrita, à leitura e ao cálculo. A obra mais importante de Comenius, *Didactica Magna*, marca o início da sistematização da pedagogia e da didática no Ocidente. Na referida obra, o pensador realiza uma racionalização de todas as ações educativas, indo da teoria didática até as questões do cotidiano da sala de aula. A prática escolar, para ele, deveria imitar os processos da natureza. Nas relações entre professor e aluno, seriam consideradas as possibilidades e os interesses da criança. O professor passaria a ser visto como um profissional, não um missionário, e seria bem remunerado por isso. E a organização do tempo e do currículo levaria em conta os limites do corpo e a necessidade, tanto dos alunos quanto dos professores, de ter outras atividades. Esse modo de olhar a escola vem abrindo novas portas para uma educação que, sem perder de vista a essência humana, não se descuide da heterogeneidade, do específico. Nas palavras de Bianchetti (2011, p.47, tradução livre):

Além disso, contribuíram decisivamente para a universalização da educação, com cortes profundos dos vínculos da educação com a religião, em direção ao secularismo e na luta para que a escola se transformasse em espaço onde os ideais republicanos tivessem condições de materializar-se.

A educação vista como uma constante, bem como uma ação que deve ser de responsabilidade de todos, considerando que vivemos em uma sociedade educadora (NOGUERA-RAMIREZ, 2011), convida a pensar aquilo que seria específico do campo da educação e da pedagogia. A linha tomada por Noguera-Ramirez (2011), ao reconhecer que a pedagogia além de constituir-se de diferentes saberes de outros campos, de entender que os pedagogos como intelectuais permaneciam subvalorizados pela comunidade, aponta para o necessário reconhecimento dos saberes que a compõem. Sendo assim, empreende uma busca pelos saberes pedagógicos, remontando cenários que chegam aos gregos, na Grécia Antiga.

O autor (NOGUERA-RAMIREZ, 2011) apoia-se na noção de saber⁶ e conclui que a Pedagogia ou o saber pedagógico pode ser entendido como aquele conjunto de noções, conceitos, categorias, métodos, técnicas, reflexões, teorias e modelos que se referem ao ensino, à aprendizagem, à formação, à instrução e à educação, cuja emergência, podendo localizar-se na Grécia Clássica da Paidéia, ao redor das tradições que o autor denominou de modo filosófico e modo sofisticado.

Sem necessidade de avançar tanto na história dos saberes da educação e da pedagogia, para mim, neste estudo, importa conhecer as iniciativas políticas que tomam a educação e a formação de professores no Brasil. Por isso, anteriormente fiz referência à grande influência do pensamento de Dewey na educação brasileira, bem como daqueles que, inspirados em seu pensamento, compuseram, na década de 1930, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Por isso, no capítulo que segue, aprofundo a busca sobre os planos, os programas, as políticas e as leis que, de distintas formas, constituíram a formação de professores, com destaque a formação daqueles que já exercem a profissão de professor.

Na pesquisa que realizei durante o curso de mestrado em educação, também relacionada à formação de professores, chamo a atenção, ao usar Gatti et al (2011), que os professores não podem ou devem ser os únicos a serem responsabilizados pelos problemas que enfrentamos na educação. Vários são os fatores intervenientes que corroboram para que a formação de professores no Brasil seja ampla e intensamente questionada. Conforme assinala Gatti et al (2011, p. 92), algumas das razões para os problemas que encontramos no campo da educação são:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, os aspectos das culturas nacional, regionais e locais, os hábitos estruturados, a

⁶A noção de saber foi utilizada aqui para construir e visualizar um campo de conhecimento, e não necessariamente um campo epistemológico.

naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, a formação e atuação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e a condição do professorado: a sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e os salários dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

No contexto das razões dadas pela autora, no mestrado, investi nas discussões sobre profissionalidade docente. Essa concebida como a dimensão positiva do trabalho docente (BOLSON, 2011). A profissionalidade docente, pela própria constituição da palavra profissão + idade, remete-nos a uma condição permanente de investimento do profissional sobre si mesmo e do Estado sobre os professores. Porém, não somente nos professores, mas também em tudo o que Gatti aponta como razão para a baixa qualidade educacional no Brasil e para as precárias condições educacionais da população. Instrumentalizar os professores com conhecimentos aprofundados sobre a educação e sobre os saberes que constituem tal campo é condição fundamental, embora não única, para que sejam ressignificadas as ações profissionais. Assim, entendo que as iniciativas do Ministério da Educação em promover programas educacionais, como o PARFOR, estão alinhadas à necessária profissionalização da área de educação. Implicado na profissionalização; afastar o imprevisto e instrumentalizar os professores para que possam pensar e problematizar as práticas pedagógicas torna-se condição fundamental.

A situação de formação docente rapidamente descrita até então, acena para o fato de que hoje a formação do professor em exercício colocou-se no centro das preocupações governamentais, ou seja, há uma compreensão na atualidade de um processo formativo entendido radicalmente diferente de uma concepção atrelada a cursos de reciclagem e treinamento. Em pesquisa investida por Souza (2014), o programa PARFOR Presencial foi analisado em sua capacidade de reduzir desigualdades regionais e propiciar equidade no acesso de professores da educação básica à formação em serviço. Esta autora (IBIDEM) denomina o PARFOR como uma política redistributiva, pois prevê o atendimento a grupos sociais menos privilegiados, impondo perdas concretas a alguns (que são obrigados a contribuir para a ação, geralmente por meio de impostos) e ganhos incertos a outros (que deveriam beneficiar-se da política).

Nesse sentido, a focalização de um grupo social específico pelo PARFOR apresenta representatividade tanto na oferta quanto na demanda por qualificação profissional de docentes que atuam na educação básica. Nessa direção, é possível pensar em relação ao embate de forças que permeiam o programa. E, para tanto, há alguns segmentos que disputam

interesses - professores das redes estaduais e municipais de educação básica, beneficiados diretamente pelo Plano; as instituições que oferecem os cursos e seus professores formadores, agraciados com recursos financeiros para o desenvolvimento das ações de qualificação; os órgãos públicos responsáveis pela gestão do PARFOR, na disputa por prestígio e recursos dentro do governo; e as secretarias estaduais e municipais de educação, beneficiadas politicamente pela melhoria de indicadores de qualificação docente, que tendem a impactar positivamente a percepção de qualidade da educação básica.

Serrão e Quinteiro (2009) defendem a existência de dois exercícios fundamentais para a aprendizagem da profissão docente. O primeiro exercício sustenta-se na capacidade de análise da realidade educacional, enfatizando as relações existentes entre Estado, Sociedade e Educação, nos processos de constituição histórico-cultural dos sujeitos da prática pedagógica. O segundo exercício sustenta-se na prática docente na educação básica, tendo por culminância a elaboração de projetos de ensino e produção de materiais acerca do processo realizado com o objetivo de comunicar e divulgar a análise dos resultados obtidos. Enfim, compreender a docência como atividade de ensino, desde os primeiros anos da educação básica, é imprescindível para que seja fomentada a (re)criação de tempos e espaços adequados para a formação humana.

Na linha de instrumentalização continuada dos professores uma questão posta como desafio para estes é de inovar na profissão. Nessa direção, Silva e Fabris (2013, p. 250), ao retomarem o movimento da Escola Nova afirmam: “Produzir uma docência com características inovadoras é uma questão posta no Brasil pelo menos desde o Movimento Escolanovista.” Os autores constataram em pesquisa realizada com o intuito de examinar os modos contemporâneos de constituição da docência no Ensino Médio, que: “A inovação permanente seria uma das primeiras caracterizações da docência neste novo tempo, no qual os saberes se modificam constantemente e a docência necessita produzir-se em um mundo em permanente mudança” (SILVA; FABRIS, 2013, p.256). Compreendo a inovação, no que tange à formação de professores, como a promoção da reflexão teórica sobre as experiências, que está relacionada às finalidades da educação e seu questionamento em função dos contextos. Também percebo que a inovação em questão desenvolve-se a partir de trabalho cooperativo e colaborativo, pois favorece a apropriação de conhecimento, faz com que as inquietações afluam, portanto, é conflituosa.

No contexto educacional, entretanto, a inovação é um elemento de pouca presença, pois o fracasso das reformas centralizadas levou à convicção de que a inovação não é transferível e que a emergência de práticas inovadoras não garante a adesão unânime dos

docentes (PERRENOUD, 2002). O autor (IBIDEM) ainda nos incita a pensar que, com vistas à construção ou apropriação de ideias novas, é preciso que os participantes estejam munidos de “ferramentas profissionais de formalização e de comunicação, que lançam pontes entre o saber de cada um e o dos outros, entre a pesquisa e a experiência, entre a tradição e a exploração”(p. 98). O PARFOR surge como um programa que abarca como uma de suas propostas a contribuição para a inovação curricular nos processos de formação dos docentes, e por extensão, a instituição da inovação como critério prático de ação na revisão de estruturas administrativas e dos critérios de gestão das Instituições de Ensino Superior (IESs) que oferecem o programa, com o intuito de que esse movimento interno permita avanços em suas formas de trabalho (GATTI et al., 2011).

A inovação como elemento constituinte da formação docente é instigante, pois sob essa denominação incluem-se as mudanças curriculares, a introdução de novos processos de ensino e de aprendizagem, de produtos, materiais, ideias e, inclusive, pessoas. Isso gera a necessidade de uma definição que destaque também o processo e a intenção da inovação. Nessa perspectiva, Fontenelle (2012, p.100) nos diz que:

Termos como criatividade e inovação parecem mobilizar outra ordem de sentido: enquanto o debate em torno da mudança nos remetia a um momento específico de transformação organizacional, a um acontecimento com data marcada, suportado por um projeto cuja implantação focava um resultado final, criatividade e inovação, ao contrário, são categorias que estão no núcleo do processo produtivo e organizacional contemporâneo, remetendo à ideia de mudança como algo constante e permanente.

Na esteira dessa afirmativa, percebemos que o universo acadêmico também tem sido permeado pelo discurso da inovação permanente. Como decorrência dessa situação, os cursos superiores têm sido alvo desse discurso acerca da inovação, o qual Fontenelle (2012) denomina de culto ao novo. Esse fenômeno da inovação permanente produz um novo contexto, no qual esse discurso inovador aparece sob a forma de um novo estágio do desenvolvimento capitalista que coloca o saber no centro do processo produtivo. Há, portanto hoje, uma capitalização do saber, aspecto esse determinante do capitalismo contemporâneo (MARTINS, 2005), pois:

Na passagem da transformação da noção de trabalho como criador de valor – entendido como produção e dispêndio de energia humana – para o de inovação como valor, a universidade apresenta-se como locus privilegiado de capital humano na busca de captura e valorização da inovação (FONTENELLE, 2012, p.106).

Nesse universo acadêmico de inovação permanente, as pesquisas desenvolvidas por Gatti et. al. (2011) apontam que, na década de 1990, a grande maioria das investigações científicas no campo da formação de professores centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); porém, nos anos de 2000, o foco dirige-se ao (à) professor (a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos.

Esses dados permitem perceber uma racionalidade em operação, uma necessidade governamental com o intuito de proporcionar um ensino de qualidade. “Inovar torna-se, assim, um discurso dominante, sobre o qual não é possível discordar” (FONTENELLE, 2012, p.1017). No entanto, alertam para o fato de continuar investigando a formação inicial, pois o conhecimento a respeito de como formar professores qualificados para o mundo atual ainda carece de conhecimento. Nessa perspectiva, ao olharmos para as décadas de 1980 e 1990, percebe-se, por exemplo, que as mudanças na nomenclatura dos níveis e séries escolares foram vistas como inovações importantes ao enfrentamento da transformação do ensino de primeiro grau para ensino fundamental de oito anos. Outros acontecimentos desse período, como a flexibilização dos conteúdos curriculares, a visão de uma educação democrática aliada à formação para o trabalho e à autonomia pedagógica e administrativa das escolas foram alvos de debates, sendo que alguns foram incorporados na Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1996.

Após as duas décadas mencionadas, configuradas por reformas e inovações, o professor e sua formação sentiram (e ainda sentem), o que Nóvoa (1993) denomina de crise de identidade. Essa resultante do esgotamento de um modelo de formação das reformas educacionais da década de 1970 e do não investimento na construção de um modelo de cursos de formação adequado aos novos tempos e de possível implementação nas diversas regiões de nosso país. Embora com a existência de várias tentativas de reformas nos cursos de formação de professores, sobretudo nas universidades públicas, o perfil do docente formado permanece distante dos desafios e das mudanças presentes na sociedade. E, por conseguinte, do papel a ser desempenhado por ele na escola (GENTILINI e SCARLATTO, 2015). Esse estado de coisas remete-nos a olhar para a universidade como instituição social que aspira à universalidade e ao pensamento reflexivo de maneira geral, e para o fato de que cada vez essa instituição parece encontrar mais dificuldades para fazê-lo.

No contexto das discussões acima apontadas, o PARFOR surge como uma política de emergência para formar professores nesse tempo. Segundo Vaillant (2006), a formação inicial deve merecer atenção especial nas políticas docentes, porque é o primeiro ponto de acesso ao

desenvolvimento profissional contínuo e tem papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo. Embora não seja meu interesse fazer a discussão da profissionalização docente, não desconheço o entrelaçamento entre a formação inicial do professor e a profissionalização docente. Porém, entrar pela profissionalização seria outro trabalho.

Então, voltando para a qualidade da formação docente, conforme Gautier (1998), há uma compreensão de senso comum o qual basta conhecer o conteúdo a ser transmitido, ter talento e ter experiência para ensinar. Um dos riscos desse tipo de entendimento é o de transformar o ensino em ofício sem conhecimentos construídos.

Diante de minhas experiências expostas, das reflexões realizadas nesse capítulo inicial, e após as inúmeras leituras feitas das políticas de formação de professores no Brasil e transformação das políticas em materiais de pesquisa⁷, anuncio minha questão de pesquisa: *Como se constitui a formação inicial de professores brasileiros em exercício nas escolas de educação básica?*

Tal questão conduziu-me a entrar nas políticas de formação inicial de professores em exercício e a sistematizar o material de pesquisa reunido. Foi ao manusear tal material que consegui perceber que a pergunta não seria sobre o PARFOR, porque não queria fazer sua história, nem tampouco avaliá-lo. Tratava-se de buscar pelas investidas governamentais sobre a formação de professores. Percebi ao ler e ao sistematizar as políticas de formação de professores distintas iniciativas e programas realizados ao longo do século XX os quais tinham como objetivo a formação de professores que já estavam atuando nas escolas. Foi aí que constatei que o objeto de análise perpassava o PARFOR. Meu objeto é a formação inicial do professor em exercício na educação básica. Sendo assim, com vistas à execução da pesquisa, seguem os objetivos pretendidos:

Conhecer como se constitui a formação inicial do professor em exercício a partir da análise das políticas de formação de professores no Brasil.

Entendendo que nesta seção tenha mostrado a importância de pesquisar a formação de professores em exercício. Já, na próxima seção, apresento a contextualização do PARFOR como um Programa de formação de professores em exercício.

⁷No capítulo 2 irei apresentar e sistematizar os materiais utilizados na Tese.

1.2 A contextualização do Programa de formação de professores em exercício: o PARFOR

Farei uma breve contextualização do Programa pelo território nacional. Começo pela Região Sul, na qual há a oferta dos cursos no âmbito do PARFOR, mediada pela UAB e pelo sistema Plataforma Freire, nas universidades estaduais de Londrina, Maringá, e federais do Rio Grande do Sul e Santa Catarina com cursos de formação inicial. A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), através da Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD), oferecem cursos de graduação à distância, em parceria com a UAB, além de participarem do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e Médio o Pró-Licenciatura da Secretaria de Educação a Distância da MEC (GATTI et. al, 2011).

Nas regiões Norte e Nordeste, a oferta está pautada em algumas ações das universidades estaduais com foco na formação inicial em nível superior, oferecendo cursos de licenciatura em parceria com o MEC/CAPES, no âmbito PARFOR. Há registros desse tipo de formação e articulação nas universidades estaduais do Pará, Alagoas e Piauí. As universidades federais do Amazonas, Tocantins e Maranhão registram os cursos de formação inicial em licenciatura na modalidade PARFOR. Na região Centro-Oeste, as universidades federais de Brasília, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e da Grande Dourados registram, no âmbito PARFOR, cursos de formação inicial em licenciatura, e na região do Grande Dourados um curso de Pedagogia. Na região Sudeste, as universidades federais de São Carlos e Juiz de Fora realizam a oferta de formação inicial em cursos de licenciatura na modalidade PARFOR (GATTI et. al., 2011).

Sintonizado com as orientações, princípios e diretrizes destes institutos, o PARFOR foi estruturado em regime de colaboração entre a União, os Estados, o DF, os Municípios e as Instituições de Educação Superior (IES), para articular a oferta de cursos de formação inicial e continuada. O curso é oferecido nas modalidades presencial e à distância para professores da rede pública de educação básica. Os cursos a distância de formação inicial e continuada de docentes integrantes do PARFOR são de responsabilidade da UAB, enquanto os cursos de formação continuada presenciais são de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica do MEC.

As orientações e regras para a participação no PARFOR estão acessíveis aos interessados, governos locais, instituições que oferecem os cursos, até os professores aprendizes. Por meio da Plataforma Freire, as regras seguem o ordenamento legal do

programa, sendo os processos de oferta, de candidatura e de aprovação da matrícula realizados eletronicamente.

O PARFOR apresenta alguns benefícios, dentre eles: oferta gratuita de cursos aos professores da rede pública de educação básica; bolsas aos professores-formadores; fomento à oferta dos cursos, por meio de verbas de custeio e capital às IES. Por abranger um público determinado (professores não qualificados das redes públicas de educação básica), possui caráter seletivo e focalizado. Ademais, conta com a perspectiva de continuidade em virtude da sua institucionalização nas IES.

Mesmo que ofereça os benefícios ora apontados, sabe-se que como todo o programa necessita de avaliação constante, e nessa direção a Diretoria de Educação Básica da CAPES, em um acordo de cooperação com a UNESCO, encomendou para especialistas a referida avaliação das ações desenvolvidas no PARFOR nos diversos estados de nosso país com o intuito de mapear as situações que merecem destaque e soluções para aspectos problemáticos que necessitam de melhorias no impacto dessa política de ação (GATTI et. al., 2011).

Com a perspectiva de contextualizar o programa, cito alguns dados gerados por essa avaliação que considero significativos para melhor compreensão das características do Programa. O Relatório de Silva Júnior (2010) sobre as ações do PARFOR na Universidade do Estado da Bahia traz a ideia do professor reflexivo como princípio pedagógico subjacente aos planos curriculares das licenciaturas em pedagogia e sociologia. Por tratar-se de um programa que tem como público alvo alunos-professores indica para a necessidade de rever aspectos da organização curricular adotada, uma vez que essa ideia da reflexão aplica-se a um número reduzido das atividades curriculares. Analisa que a inovação é um elemento que está articulado ao ideário da reflexão. Entretanto, se almejamos uma reflexão que traga componentes analíticos e críticos, temos ciência de que esta é ampliada pela consideração dos contextos sociais, caso contrário, restringe-se a um plano individual e polarizado das discussões.

Ainda aponta, em seu relatório, a necessidade de que os cursos considerem efetivamente as experiências de trabalho desses alunos-professores, pois as contribuições destes deveriam ser parcelas importantes na formação desses sujeitos e reconhecidas na proposta curricular do curso. Nesse sentido, estariam implicadas mudanças profundas nos planos curriculares da Universidade e na estratégia geral das ações da instituição em relação ao PARFOR.

Outra questão relevante na análise do especialista diz respeito à prática pedagógica que, se compreendida como referência curricular, possibilita reconhecer a prática como ponto

de partida da teoria, saindo-se da perspectiva da prática como senso comum. Sendo assim, a ideia básica deveria ser a formação do professor crítico-reflexivo, ao contrário do que está presente nos documentos da instituição em que aparece o professor reflexivo. Nessa direção, exerce a crítica de que, para tanto, a articulação de uma estratégia institucional que una o regional e o local é necessária para que a reflexão ocupe seu lugar em uma formação centrada na escola. Também recomenda que seja projetada a criação de centros regionais de formação, pesquisa e desenvolvimento profissional de professores os quais articulariam a formação de docentes para a educação básica e manteriam estudos investigativos nessa direção. Analisa o princípio da inovação, presente nos documentos legais do PARFOR, e recomenda que para o tornar adequado como critério prático de ação é preciso revisão das estruturas administrativas e dos critérios de gestão da UNEB para que sejam vistos avanços.

Vosgerau (2010), em sua coleta de dados e análise sobre os programas de licenciatura presenciais na Universidade Federal do Semiárido (UFERSA/Rio Grande do Norte), aponta evidências de que há necessidade de avaliação mais rigorosa no momento de autorização de funcionamento dos cursos pelo PARFOR. Destaca vários aspectos requeridos e detectados como não atendidos no programa, que já não constavam nos projetos pedagógicos dos cursos analisados. Detecta um engessamento do aspecto financeiro e administrativo do programa, pois como a permanência dos alunos no curso é algo imprescindível, há fatores como: funcionamento dos cursos em *campus* diferentes da Universidade que acabam obrigando o deslocamento de um coordenador de um local ao outro, sem experiência em formação de professores, alternando dias de visitas ou para cursos de finais de semana, o que, na prática, mostra-se ineficaz.

Do que trata o aspecto administrativo, Vosgerau (2010) aponta que a IES e a Secretaria Estadual de Educação (SEE) têm clareza dos seus papéis, porém a Secretaria Municipal de Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) parecem não ter essa clareza, bem como as escolas municipais desses professores-alunos, o que dificulta a organização desses cursos de formação.

Assinala a iniciativa da SEE em fazer censo próprio de demanda de alunos-professores nos processos de inscrição e validação; o empenho da universidade em buscar alternativas de transporte e alimentação para os professores, como também uma acolhida e atendimento pedagógico diferenciado a esses alunos e cuidados com a elaboração de material didático, bem como ações de aproximação da universidade com a escola como pontos positivos. Os professores pertencem ao quadro funcional da instituição, e em sua maioria possuem Mestrado ou Doutorado. Os cursos cumprem a carga horária estabelecida e as bibliografias

utilizadas são atualizadas. Houve a criação de estratégias para dar conta das dificuldades apresentadas pelos alunos na língua portuguesa e matemática, com vistas ao acompanhamento e recuperação dos alunos. (VOSGERAU, 2010).

Há fragilidades apontadas por Vosgerau (2010) em seu relatório. São elas: ausência de ações para o contato da universidade com as escolas com vistas às necessidades de formação; a falta de estrutura no *campus* não central da IES e a ausência de acompanhamento da coordenação de todos os cursos nesse *campus*; a inexistência de sistema acadêmico que gerencie as disciplinas do curso, o que caracteriza discriminação e preconceito; o Plano Estratégico não aponta ações para auxiliar os gestores das escolas na liberação dos alunos-professores e não especifica as ações dos partícipes do programa; a participação de alunos que não estão atuando como professores; a ausência de orientação aos professores-alunos para a escolha do curso; o desconhecimento dos gestores da escola do que seja o PARFOR, uma vez que fica claro apenas que deve ocorrer a liberação dos professores; o aproveitamento de disciplinas que acaba ocasionando a dificuldade do professor-aluno em acompanhar o curso; os professores formadores sem experiência de formação em cursos de licenciatura e com dificuldades para perceber as particularidades a serem levadas em conta no processo de ensinar a professores já experientes.

Nas questões pedagógicas, também são apontadas algumas fragilidades por Vosgerau (2010): não há relação estabelecida entre as competências esperadas desse professor-aluno e as disciplinas ofertadas no curso; a sobrecarga de conteúdos nas disciplinas específicas da licenciatura em detrimento dos conteúdos pedagógicos; a aproximação do curso mais do bacharelado do que da licenciatura; o não detalhamento dos estágios nas ementas; há pouca referência relativa à metodologia e aos conteúdos de ensino na educação básica e no ensino médio; desistência dos alunos das licenciaturas, por exemplo, de Matemática, em que aos professores-alunos não é oferecida a possibilidade de revisitar conteúdos básicos da área; entrega insuficiente de material aos alunos para as aulas; são pouco exploradas a prática e a experiência do professor formador; há falta de um acompanhamento adequado para prevenir as reprovações do professor-aluno. No que se referem aos alunos, estes possuem poucos recursos para cópias, aquisição de livros, alimentação e transporte, e às vezes encontram dificuldades para serem liberados das escolas.

Fonseca (2010) analisou os cursos de segunda licenciatura de Física e Matemática na modalidade presencial, oferecidos pela Universidade Federal do Maranhão, no âmbito do PARFOR. Sinaliza o PARFOR como uma política de governo efetiva para a formação docente, com caráter transitório e emergencial. Aponta aspectos positivos do Programa: a

manutenção e a ampliação de vagas nos cursos de licenciatura; a disponibilidade da coordenação geral e dos coordenadores de curso no acompanhamento das atividades acadêmicas e no comparecimento periódico aos pólos; a formação do corpo docente e sua motivação para o trabalho no PARFOR; a confiança e a admiração que os alunos mostraram em relação aos professores; bem como o ambiente de solidariedade presentes na relação entre alunos e professores.

Destaca também algumas fragilidades: a estrutura dos cursos com caráter de bacharelado ao invés de licenciatura, havendo negligência de carga horária mínima relativa ao conjunto das disciplinas pedagógicas; a visão de que o estágio deve cumprir uma mera formalidade, descartando a função didática formadora do mesmo; a não concessão de bolsas ou ajuda de custo aos professores-alunos para evitar evasões; a ausência de recursos didáticos e equipamentos disponíveis a professores e alunos, como bibliotecas; a falta de disponibilização de laboratórios para experimentos de física nas cidades-polos onde não há *campus* da universidade.

Cunha (2010), em relatório realizado sobre a segunda licenciatura do PARFOR na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), aponta uma desistência significativa nos cursos de Ciências Biológicas e Educação Física, embora tenham sido feitos esforços para que não haja desistências. Os gestores acreditam no Programa; porém, é preciso aperfeiçoar as ações, como a dificuldade da UNDIME em cooperar com a proposta nos municípios do estado. O projeto pedagógico presente nos dois cursos distancia-se da concepção formativa presente nos documentos do PARFOR, porque não aparece nenhuma metodologia ou didática específica para o ensino das Ciências Biológicas na escola básica. No curso de educação física, as disciplinas pelas ementas não correspondem ao que está posto na matriz. A estrutura curricular do curso possui uma quantidade excessiva de disciplinas para um curso de duração de dois anos, pois funciona apenas nas sextas-feiras à noite e aos sábados, numa média de 12 horas semanais.

Relacionado à avaliação desses especialistas, Gatti et. al. (2011, p.128) comenta:

Constata-se com essas avaliações que as potencialidades do PARFOR são grandes, sobretudo no estímulo a iniciativas para a formação de professores que já atuam nas redes públicas de ensino e precisam nivelar sua formação ao exigido pela legislação. Certamente, essa oferta não se daria sem o apoio e a motivação de uma política como a desse Programa.

As avaliações dos especialistas descritas até aqui, oportunizam realizar-me a análise pela qual me proponho, uma vez que essas também fazem parte das discursividades que constituem o Programa. Vale lembrar, nessa direção, que a CAPES como instituição responsável pelo agenciamento da formação de professores, por certo a regulará no sentido de avaliar o docente por meio das avaliações institucionais. Sabemos, entretanto, que os fatores que envolvem os baixos índices nas avaliações externas na educação básica, estão para além do elemento formação.

O objeto aqui analisado demonstra a materialização das políticas públicas de formação de professores, por meio de um Programa. Como já referido anteriormente, foi escolhido o PARFOR, por sua atualidade, sua magnitude e sua aproximação ao meu olhar como pesquisadora, mas poderia ter sido qualquer outra política educacional.

Ao revisitar as avaliações dos especialistas postas até então e colocando-as também sob suspeita nessa Tese, ainda que existam potencialidades no Programa, a forma como vêm mantendo-se parece centrar-se muito mais no aligeiramento de uma certificação necessária e urgente, do que na oferta de um programa de formação de efetiva qualidade aos docentes. Criam-se milhares de vagas, há pouco planejamento quanto à estruturação física para a oferta do curso ou a contratação de professores, o que nessa medida traduz-se em um programa de certificação em massa. Há muitos fatores que têm sido colocados em segundo plano, os quais deveriam ser revistos com maior seriedade e compromisso, já que tanto professores que atuam na educação básica, como os professores formadores destes vêm arcando com um ônus significativo ao perceberem que há uma ampliação de vagas do ensino superior que não corresponde à ampliação da estrutura física ou do quadro docente, bem como a participação precária desses professores-alunos no Programa, devido às suas condições de precariedade presentes no exercício da sua profissão.

A convicção de que uma política de formação de professores com conteúdo científico, humano e político, ancorada numa perspectiva de articulação entre ensino, pesquisa e extensão faz-se urgente e necessária é inegável. Entretanto, também é clara a compreensão de que a conquista desses aspectos por intermédio de um mecanismo em que as estratégias de mudança sejam muito mais radicais, no sentido de estarem relacionadas às urgências presentes traduz-se em princípios e ações a serem efetivadas. Apenas expor as contradições presentes no programa não é suficiente.

Quanto aos critérios de acesso ao PARFOR, podem-se eleger três formas: por intermédio das *IES, estados e municípios*, que passam a fazer parte do Programa por meio de adesão voluntária aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; pelos

Cursos e turmas, que são selecionados após análise e homologação da CAPES, conforme a necessidade identificada nos planos estratégicos, elaborados pelos fóruns estaduais, que organizam as demandas de formação de professores na unidade da federação em relação à capacidade de atendimento das IES envolvidas; pelos *professores aprendizes*, que são selecionados pelas IES por sorteio ou processo seletivo, desde que tenham suas inscrições previamente validadas pelas secretarias de educação às quais estão subordinados, estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e não possuam a formação legal exigida para a sua atuação docente.

Ainda referente ao acesso ao Programa, é oportuno mencionar que o processo seletivo do PARFOR é realizado em duas etapas. A primeira é de responsabilidade do MEC que, no ato da inscrição dos candidatos, faz a triagem verificando se ele é professor em exercício da Rede Pública de Ensino, tendo como parâmetro os dados do Educacenso⁸. Caso não conste o nome do candidato no Educacenso, as Secretarias Estaduais ou Municipais podem fazer a validação da inscrição, o que se configura em uma pré-seleção.

Após a pré-seleção, é feito outro processo seletivo. Para a seleção, são considerados outros critérios de prioridade, além da necessidade do candidato possuir o Ensino Médio completo e estar em efetivo exercício do magistério em escolas da Rede Pública de Ensino, que são critérios obrigatórios. O critério geográfico é um deles, pois é dada prioridade aos candidatos residentes no município pólo de oferta da turma, ou nas proximidades desse município. As vagas são distribuídas proporcionalmente ao número de candidatos pré-selecionados por município.

Outro critério de prioridade para seleção é que o candidato esteja atuando na disciplina para a qual se inscreveu. Não possuir outra graduação também é critério de prioridade, assim como têm prioridade aqueles candidatos que possuem vínculo efetivo com a sua Secretaria. O maior tempo de serviço e possuir maior idade são os últimos critérios de prioridade no processo seletivo.

A participação dos estados é viabilizada por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACTs) firmados entre a CAPES e as Secretarias Estaduais de Educação ou órgão equivalente. Por sua vez, a participação das IES é efetivada por meio de assinatura de Termo de Adesão ao ACT. Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente

⁸É uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros.

analisam a demanda das respectivas redes estadual e municipais, planejam, organizam e acompanham o desenvolvimento da formação em cada unidade federada. Foram firmados Acordos de Cooperação Técnica com 26 estados e o Distrito Federal. Aderiram ao Programa 142 IES de diferentes esferas administrativas. Nem todos, porém concretizaram a oferta de cursos nos primeiros anos.

O PARFOR é implementado pela Diretoria de Formação dos Professores da Educação Básica - DEB e pela Diretoria de Educação a Distância – DED, esta responsável pela oferta de cursos de formação inicial e continuada na modalidade à distância. À DEB⁹ cabe a gestão, a organização, o fomento e o acompanhamento da execução dos cursos e programas de formação inicial, na modalidade presencial, especificados no inciso III do artigo 11 do Decreto 6.755/2009.

Os cursos e programas do PARFOR, na modalidade presencial são destinados exclusivamente aos professores em exercício na rede pública de educação básica que:

- a) não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, queiram realizar curso na área/disciplina ou etapa em que atuam em sala de aula;
- b) atuem em área distinta da sua formação inicial;
- c) sejam graduados, mas não possuam grau em licenciatura.

A estratégia do Programa é estimular:

- a) a criação de turmas especiais em cursos de licenciatura ofertados pelas IES;
- b) a implementação de cursos de programas de segunda licenciatura nos termos da Resolução CNE/CP nº 1/2009; e
- c) a oferta de programas especiais de formação pedagógica, nos termos da Resolução CNE/CP nº 2/1997. (BRASIL, 2012b, p.22)

Os princípios pedagógicos do PARFOR estão alicerçados nos mesmos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, explicitados no Art. 2º do Decreto 6.755/2009. Partem do direito de aprender de crianças e jovens; direito este que se estende a professores. Nessa perspectiva, a educação deve estabelecer-se em bases científicas e técnicas sólidas e em um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva.

Outros princípios que devem orientar as IES nas questões de ensino e aprendizagem do professor contemporâneo são:

- a) articulação entre teoria e prática no processo de formação docente;
- b) garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos;
- c) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

⁹ DEB - Diretoria de Educação Básica Presencial/CAPES

d) reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério (BRASIL, 2012b, p.23).

Delineiam-se também alguns objetivos específicos do PARFOR que são:

- a) promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB;
- b) consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755/2009, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação;
- c) fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica;
- d) despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiência e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício;
- e) elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica (BRASIL, 2012b, p.2).

No que tange à abrangência e gestão do Programa, em janeiro de 2012, os números gerados pelo sistema de gerenciamento do PARFOR (Plataforma Freire) contabilizavam a matrícula de 42.096 professores aprendizes, distribuídos em um total de 3.177 turmas. Outro indicativo aponta que quase 74% da oferta total de cursos do PARFOR são na modalidade presencial, concentrando cerca de 90% de todas as matrículas. A modalidade a distância predomina apenas nos cursos de formação continuada (extensão, aperfeiçoamento e especialização) conforme legislação (BRASIL, 2012b).

A gestão do PARFOR foi definida pelo decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a) para permitir o controle social de sua implementação por meio dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Esses fóruns estão vinculados aos objetivos da política de formação de docentes para a educação básica, e os mesmos têm por finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação em suas respectivas unidades da federação.

A composição dos fóruns é bastante ampla, contando com a participação do secretário estadual de educação, que ordinariamente o preside, além de representantes do MEC e do próprio estado, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), dos conselhos estaduais de educação, da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, de representantes de outros órgãos, instituições ou entidades locais que solicitarem formalmente sua adesão, além do

dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no estado ou no Distrito Federal, ou seu representante.

Os fóruns estaduais foram regulamentados pela portaria MEC nº 883 de (BRASIL, 2009c) e constituem-se como órgãos colegiados. O caráter deliberativo dos fóruns tem sido questionado, tendo em vista que o planejamento da oferta de cursos necessita ser submetido à aprovação do MEC/CAPES. Sendo assim, a decisão sobre a execução dos cursos parece ser unilateral no âmbito do ministério, que, com o argumento da “viabilidade técnica”, pode contemplar ou não os encaminhamentos realizados pelos fóruns. Nessa direção, coloca-se em xeque a necessidade da manutenção dos fóruns do modo como vem sendo realizadas, uma vez que a manutenção ou não das turmas do programa é resolvida diretamente com as IES. Para tanto, observa-se uma fragilidade que vem se apresentando no papel dos fóruns. Esses precisam ser adequadamente encaminhados no âmbito da execução da política para que seu trabalho não se torne figurativo ou secundário.

Retomo aqui o PDE como um plano que está sustentado em seis pilares conceituais: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social (BRASIL, 2007a). No referido documento, ficou evidente a perspectiva, emanada da UNESCO, de centralidade da qualidade da educação básica, estabelecendo-se a instituição de um programa próprio, ou em regime de colaboração entre União, estados e municípios, para formação inicial e continuada de profissionais da educação. Nesse contexto, considera-se a necessidade de articulações mais estruturadas para efetivar-se um programa de qualificação de docentes em larga escala. Em 2009, tais ações foram destacadas do PAR, institucionalizando-se o PARFOR.

Aliado a isso, o Governo Federal investiu fortemente em propaganda na mídia para atrair jovens para a carreira do magistério. Começou-se a atentar para o fato de que, a cada ano, menos jovens buscam o magistério como profissão e mais professores renunciam à sua função, isto é, deixam de atuar, o que tem se agravado desde os anos 1990. O país defronta-se com significativa carência de professores em seu sistema de ensino público, o que afeta a qualidade do ensino e fragiliza o direito à educação. Como docente da educação básica, posso afirmar que o grande desafio atual é encontrar jovens que se candidatem para atender à demanda nas escolas públicas e que permaneçam na profissão. Os jovens estão desmotivados face à realidade que vivenciam nos estabelecimentos de ensino, pois temos no mercado outras profissões que lhes oferecem salários melhores, benefícios e reconhecimento social. Esse é um sintoma mundial, mas é preciso atentar para a urgência de medidas que importam para a

formação inicial e continuada do professor e sua valorização profissional¹⁰. Nesse momento, considero oportuno mencionar que o Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2022) traz, como um de seus objetivos centrais, a melhoria da qualidade de ensino, que somente será alcançada se acompanhada de uma política de valorização do magistério. Essa valorização, segundo documento, só poderá ser obtida por meio de uma política global do magistério, pautada, simultaneamente em: formação profissional inicial; condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada.

A simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática. Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade de ensino por meio da formação inicial, porque muitos professores se deparam com uma realidade desanimadora. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma das tarefas a serem empreendidas. Manter o entusiasmo inicial na profissão, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico é um dos desafios desse tempo. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação.

Considero imprescindível assinalar que o PARFOR, assim como outros programas que são frutos de políticas específicas de formação de professores institucionalizados com caráter emergencial em nosso país com a iniciativa de formar professores, tende a esmaecer. Segundo algumas avaliações relativas ao andamento do Programa dos professores em exercício, descritas ao longo do texto, ocorrem inúmeros fatores que têm contribuído para que o

¹⁰Olgáises Cabral Maués (Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Ciências e Tecnologia de Lille III (França) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará realizou uma pesquisa sobre a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2002, em que esse organismo deu início a um estudo junto a 25 países da Comunidade Europeia voltadas para os principais fatores que estão em jogo quando se trata de atrair e reter os profissionais de ensino. O trabalho foi concluído em 2005 e resultou em documento com 270 páginas. Uma das motivações do interesse da OCDE está no fato de que nos próximos anos, um número significativo de docentes irá se aposentar e a substituição de novos docentes deverá ser feita a partir de um perfil diferente daqueles colegas que estão hoje chegando à idade da aposentadoria. Um quadro apresentado no documento revelava que 25% dos professores dos anos iniciais e 30% do ensino médio tinham mais de 50 anos, chegando a 40% do corpo docente em alguns países. Para a autora, algumas preocupações deveriam ser consideradas no delineamento das políticas. A primeira delas diz respeito da perda de status do professor, ao sentimento de desvalorização social. Uma das preocupações é a de que as novas gerações de docentes não sejam tão competentes quanto aquela que está se aposentando. Uma outra inquietação refere-se à falta de apoio aos professores iniciantes no sentido de se integrarem à cultura escolar, contribuindo assim de forma efetiva com os processos de ensino. Uma terceira ordem de preocupação está voltada para o recrutamento, seleção e emprego dos professores. Entre uma série de desafios, o documento de 2005 da OCDE fala da sobrecarga de trabalho e do stress, que acaba por comprometer a qualidade do trabalho do professor, tornando pouco atraente a profissão docente.

programa não se sustente. Entre eles: falta apoio financeiro para cobrir os custos com deslocamentos para assistirem às aulas, sobretudo porque frequentemente têm que ir de cidades pequenas até os grandes centros para participarem das aulas presenciais, o acúmulo das atividades de formação com as atividades em sala de aula, sem redução da carga horária ou contrapartida financeira.

A partir das ponderações tecidas até este momento, penso ter sido possível delimitar as condições de emergência e o contexto do PARFOR, bem como os efeitos e as estratégias adotadas para a criação e implementação desse Programa. Faço essa afirmação, uma vez que o investimento público¹¹ que está se fazendo para a melhoria dos índices de desempenho do sistema educacional brasileiro como um todo tem se intensificado na atualidade.

Por fim, o PARFOR carrega consigo a busca por uma formação docente mais adequada às tão mencionadas demandas da contemporaneidade. Aspectos esses presentes nos variados documentos legais que constituem a materialidade composta nesta Tese. Na seção seguinte, trago o PARFOR como um Programa que me possibilita pensar a formação de professores na contemporaneidade.

1.30 Programa PARFOR como condição de possibilidade para pensar a formação dos professores em exercício

A formação de professores é um aspecto importante para a valorização do profissional docente, tema atual que provoca debates sobre as políticas e práticas em educação. Para tanto, pensar as políticas como redes nos possibilita vislumbrar um cenário de novos tipos de atores para o processo político. Tais atores validam novos discursos das políticas e permitem novas formas de influência e vivência das políticas. E, em alguns casos, incapacitam, privam de direitos ou enganam agentes políticos estabelecidos.

No que concerne ao estudo das políticas, temos hoje as heterarquias que

[...]são meios de interpor inovações práticas e novas sensibilidades em áreas da política educacional que são vistas como resistentes à mudança e avessas ao risco e, em termos gerais, elas “pilotam” os movimentos na direção de uma forma de fornecimento de serviço que cada vez mais o Estado contrata e monitora, em vez de distribuir serviços diretamente, usando as práticas rotineiras de medida de

¹¹Financiamento de turmas especiais presenciais do PARFOR no período de 2009 a 2013: R\$ 529.111.171,35. Valores investidos por ano: 2009 – R\$ 12.394.341,09; 2010 – R\$ 70.914.408,33; 2011- R\$ 110.987.220,82; 2012 - R\$ 162.895.436,02; 2013 – R\$ 171.919.765,09 (BRASIL, 2013).

“desempenho”, avaliando e direcionando para gerir uma diversidade de fornecedores e formas de fornecimento (BALL, 2013, p.181).

A partir do entendimento de heterarquia como dispositivo para dispersar e reespecializar as políticas, localizo o PARFOR, como um novo local de influência; tomada de decisão e ação das políticas de formação de professores em exercício na contemporaneidade. Entretanto, é necessário esclarecer que há uma ampliação do território de influência desse Programa (o PARFOR), o que faz com que o Programa em si seja transitório, mas a política, entretanto, vai diversificando-se e dissociando-se. Como efeito desse processo, à medida que novos locais surgem dentro dos contextos de influência e de produção do texto¹², há falta de transparência na elaboração das políticas. Na medida em que não há uma avaliação pontual da execução das políticas, estas vão sobrepondo-se umas às outras, configurando um borramento em suas fronteiras (BALL, 2002).

O PARFOR é um Programa particularmente interessante, pois desloca a formação dos professores do nível médio para o nível superior. Também, tem sido amplamente fundamentado no discurso que afirma a necessidade de investimento na formação de professores como estratégia para empreender reformas profundas na educação e em outros âmbitos da vida social. Consoante com essa constatação, é importante afirmar que o PARFOR é considerado um Programa inovador de formação de professores, ou seja, vem com a proposta que vai da necessidade de melhoria da educação básica à reelaboração dos programas de formação docente.

Como ponto de partida da minha investigação, o PARFOR possibilita-me elaborar uma possível compreensão da emergência das políticas de formação de professores em exercício. Estas vistas como construções legitimadas que são frutos de práticas sociais imersas em um campo de disputas relacionadas às demandas do período histórico em que se situam, portanto passíveis de desnaturalização.

Volto aqui a abordar a presença das heterarquias como uma nova arquitetura de regulação, em que o Estado apresenta as características de dependência, flexibilidade, reflexibilidade e difusão, embora ainda com a capacidade de dirigir. Essa capacidade de direção está mais complicada, uma vez que, no âmago da política contemporânea, o Estado

¹² Segundo Ball(2002,p.2, tradução livre): “[...]os textos, não são necessariamente transparentes, fechados ou completos. Os textos são o produto de compromissos em várias etapas (no momento da influência inicial na micropolítica da formulação legislativa no processo parlamentar e políticas e micro- política de grupos de interesse). Eles são tipicamente múltiplos produtos construídos (mas circunscritos) por influências e agendas” .

tem exercido sua ação por meio de uma manipulação estudada das condições e possibilidades sobre as quais as redes operam, bem como do uso cuidadoso e estratégico dos recursos financeiros (BALL, 2013).

Compreendo o PARFOR como um acontecimento histórico cuja emergência relaciona-se às circunstâncias envoltas no tempo, resultado de uma estratégia de intervenção governamental. Assim sendo, a ação do Estado acaba por utilizar a qualificação do professor no empreendimento de reformas no campo educacional e na sociedade afinadas às necessidades e possibilidades do período histórico em que está imerso. Sendo um meio para atingir esse fim, o PARFOR carrega consigo a busca por uma formação docente mais adequada às tão mencionadas “demandas da contemporaneidade”, ideário que perpassa a promulgação de mecanismos legais, tais como, a LDB nº 9.394/96, que apregoa novos requisitos de formação e de exercício para a atividade do magistério, além de novas exigências quanto à habilitação mínima para atuar. Esses mecanismos legais desdobram-se em políticas posteriores, que constituem uma discursividade específica para a formação dos professores, em especial aqueles em exercício, pois não possuem a formação mínima exigida pela lei para atuar na educação básica.

Considero ser possível pensar nos efeitos e estratégias adotadas para a criação e implementação de programas como o PARFOR, tendo em vista sua ênfase no tocante ao investimento público para a melhoria dos índices de desempenho do sistema educacional brasileiro como um todo. Enfim, a partir do que explanei até aqui, penso ter apresentado o PARFOR como condição de possibilidade¹³ para pensar a formação dos professores em exercício, uma vez que as políticas públicas estão inseridas em disputas e embates que ocorrem no âmbito da esfera política, da atividade política e da ação pública.

Um dos argumentos que potencializa o que venho afirmando até o presente, é o que Ball (2002, p.2, tradução livre) refere às condições de produção do texto das políticas:

Há uma diferença entre o controle da agenda e as políticas e os processos de influência política e produção de texto dentro Estado. Apenas certas influências e agendas são reconhecidas como vozes legítimas e certas vozes são ouvidas a qualquer momento. O ponto é que as sutilezas e os discensos ainda aparecem com o murmúrio de vozes "legitimadas" e , por vezes, os efeitos dessas resulta em um escurecimento dos significados anteriores aos textos, a uma confusão pública e dissiminação da dúvida.

¹³Ao trazer a expressão “condição de possibilidade” esclareço que compreendo o PARFOR como um gatilho para pensar e problematizar a formação de professores em exercício no Brasil.

Outro ponto a abordar, nas políticas do Estado, é de que estabelecem sua localização e o tempo de disputa, em que seu conteúdo dá-se pelas regras do jogo. Nesse movimento, Ball (2002) destaca a política como discurso e também sinaliza para o problema dos efeitos das políticas. Para tanto, afirma: “[...] precisamos considerar a formada política em seu conjunto, na compilação de relatos políticos e exercício do poder através de uma produção de verdade e conhecimentos, como os discursos” (BALL, 2002, p.6, tradução livre). Os discursos tratam do que é dito, pensado, por quem, de que forma, quais combinações foram utilizadas para que fosse produzido, enfim, mostram-nos possibilidades de pensar. Alicerçado na noção de discurso de Foucault, Ball (2002, p. 6, tradução livre) refere que: “Nestes termos, a política fala através de nós, assumimos as posições construídas por nós mesmos na política”. Portanto, voltando ao que expus anteriormente, nas políticas vistas como discurso algumas vozes são silenciadas e outras autorizadas. Eis o desafio dessa Tese, olhar para as políticas de formação de professores em exercício no Brasil como uma arte de governar docentes. Tomo a liberdade de fazer essa afirmativa, nesse momento, uma vez que compreendo a política educacional como uma expressão da racionalidade política e como elemento constituinte da preparação dos alicerces que sustentam e mantêm determinados projetos atuais e potentes para o governo de uma nação.

Para pensar a formação de professores em exercício, considero importante conhecer os discursos, que estão em jogo na formação de professores e que são capazes de determinar razões, verdades e metas a serem atingidas a partir da intervenção direta do Estado sobre a vida da população. Sabe-se que a prática de investimento de formação sobre professores em exercício não é uma inovação para a sociedade brasileira, que já viveu políticas semelhantes a que fez surgir o PARFOR. Talvez, o que seja distinto e que mereça nossa análise, são as condições de cada momento histórico em que tais políticas efetivaram-se. Há recorrências enunciativas nas práticas de formação desenvolvidas no Brasil que nos fazem perceber discursos que ora acentuam a formação visando a expandir o ensino, ora acentuam a formação para melhoria da qualidade de ensino e ora, talvez esse mais atual, para a melhoria de médias anuais de aprovação e de aprendizagens escolares.

Encerro esse capítulo contextualizando a emergência da temática da formação de professores em exercício nessa Tese, bem como meu problema e objetivos de pesquisa. No capítulo seguinte, dedico-me à explicitação do modo como fui compondo a materialidade e o referencial teórico da presente investigação.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA CONTEMPORANEIDADE

Nesse capítulo, apresento as pesquisas que considero significativas para mobilizar meu pensamento na escolha da temática desenvolvida, bem como a materialidade composta para a investigação. Sinalizo a escolha teórica que me permite caminhar na construção da Tese.

2.1 As pesquisas sobre a temática

A docência na contemporaneidade é marcada por um pluralismo de ideias, de disputas identitárias e de forças políticas, questões discutidas no capítulo anterior. Nessa direção, quando iniciei o rastreamento para seleção dos materiais acadêmicos com vistas à composição do estado da arte da presente Tese, meu olhar foi voltando-se para as pesquisas que tinham como abordagem central: a docência no que tange à formação de professores e a relação da formação docente com a existência de políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade da educação no país. Importante esclarecer aqui, que, nessa busca, as pesquisas sobre o PARFOR não tangenciaram minha empreitada, embora faça referência a algumas delas para situar o Programa como uma política emergencial de formação de professores em exercício.

Na busca por pesquisas envoltas na temática de formação de professores, localizei o trabalho de Guimarães e Souza (2014) intitulado: *O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e as motivações dos cursistas*, em que as pesquisadoras discutem o PARFOR como política de formação, bem como compreendem as motivações que levam professores a aderirem a tal formação. Questionamentos foram lançados para uma reflexão sobre a atuação das políticas de formação docente: Quais as intenções dos investimentos na qualificação do docente da educação básica através do PARFOR? Quais as motivações que professores alegam para aderirem ao programa? Por fim, concluíram que o PARFOR vem conseguindo a adesão dos docentes e que estes apresentam variadas motivações na escolha por matricularem-se no programa, quais sejam: o incentivo que é dado pela política, somado à própria perspectiva de novas oportunidades de trabalho e aperfeiçoamento do docente, a busca pela formação adequada para atuar conforme a lei, o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica e do aprimoramento de seus conhecimentos, porque se vive em um mundo em constante transformação, necessitando atualizar-se frente às mudanças no mundo do trabalho. Chama atenção nessa pesquisa, o fato de que, embora

afirmem que não apresentem conclusões no sentido da qualidade dessas formações na referida pesquisa, já apontam que é possível prever o impacto desta política na prática do docente atuante. Consideram que uma das razões para aderência ao programa é a vontade dos docentes de continuar aprendendo. Ainda afirmam que, no início dos conhecimentos de uma licenciatura, o professor-estudante poderá rever posturas adotadas em sala de aula, a partir da reflexão de sua prática, e assim ir ao encontro ao que se tem demais novo sobre a atuação profissional.

A tese de doutorado *Tramas de subjetivação: analítica da fabricação do PARFOR-Pedagogia-Campus de Bragança/UFPA (2014)* de Reis Júnior parte da ideia de que o modelo de formação de professores brasileiros refere-se à democratização do país e às mudanças sociais alavancadas na década de 1980, tendo como marco legal a Constituição de 1988 e as reformas educacionais e curriculares que a sucederam. O trabalho constitui-se em uma análise arqueogenealógica foucaultiana das práticas discursivas arquitetadas sobre o curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) do Campus Universitário de Bragança – Universidade Federal do Pará (UFPA). A pesquisa teve como fonte documentos que instalam a política de formação de professores no país, encarando-os como monumentos com efeitos na objetivação e subjetivação dos sujeitos; e formação de professores como prática histórica e, dispositivo estratégico de governamentalidade. Organizando-se os documentos em subarquivos, a análise foi conduzida pela problematização – arqueológica e genealógica de Michel Foucault (1926-1984), articulada ao conceito de dispositivo de Gilles Deleuze (1925- 1995) e ao conceito de práticas históricas de Paul Veyne. Conectado ao rol das políticas educacionais contemporâneas, observou-se que o PARFOR apesar de ter impulsionado a formação em serviço, os sujeitos que dele fazem parte são objetivados ainda por prescrições curriculares destacadamente disciplinares e generalistas, descritas paradoxalmente no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e nos Planos de Curso como estratégia interdisciplinar de formação de professores. De acordo com as práticas analisadas nesse estudo, concluiu-se que o PARFOR - Pedagogia do Campus de Bragança/UFPA é fabricado por tramas históricas de subjetivação, as quais se sustentam tanto na governamentalidade quanto em estratégias biopolíticas acionadas por dispositivos curriculares que forjam e, ao mesmo tempo, são forjados pelos jogos de saber-poder-resistência.

O trabalho, *Diretrizes para uma melhor qualidade da educação: o PARFOR como ação política para promover a qualificação de professores de escolas públicas. Uma abordagem (2013)* de Nogueira e Moura, publicado na ANPAE – Associação Nacional de

Política e Administração da Educação - põe em foco o PARFOR, tendo como objetivo analisar e discutir a ação política desenvolvida pela Universidade Estadual do Norte Fluminense, detendo-se na particularidade da formação de professores no curso de pedagogia, no período 2009-2011. O procedimento metodológico utilizou-se de análise documental e revisão bibliográfica. Os resultados iniciais, diante dos índices de matrícula, conduzem a uma indagação sobre a efetividade do PARFOR como instrumento de política pública de caráter emergencial e estratégia de qualificação de professores.

Nas pesquisas descritas acima, embora o PARFOR apareça como objeto de investigação, o que vai, em uma lógica diferenciada da que me proponho na construção dessa Tese, possibilita-me verificar de que modo o Programa tem sido posto em pauta no ideário dos pesquisadores, uma vez que o estudo de Guimarães e Souza (2014) e de Nogueira e Moura (2013) avaliam o Programa de formação de professores e contextualizam o Curso e as estudantes-professoras que dele fazem parte. Em contrapartida, o estudo de Reis Júnior (2014) olha para o PARFOR como uma fabricação de tramas históricas de subjetivação, as quais se sustentam na governamentalidade e em estratégias biopolíticas. A referida pesquisa aproxima-se do que pretendo nessa Tese, porém o autor utiliza ferramentas analíticas além do discurso, que é uma das quais utilizarei nessa Tese, uma vez que trilha, pelos caminhos da subjetivação, relação poder-saber e resistência.

A tese de doutorado de Oliveira (2015) intitulada *Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob a orientação da professora Eli Fabris, apresenta a análise dos processos envolvidos na constituição da docência, ou dos modos de ser docente, dos anos iniciais da educação básica brasileira. A pesquisa foi realizada em um projeto desenvolvido na região sul do Brasil, vinculado ao primeiro programa brasileiro de iniciação à docência – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Na articulação entre os Estudos Foucaultianos e os Estudos sobre a Docência, buscou compreender os processos de subjetivação implicados na experiência de tornar-se professor, considerando a inserção de práticas de iniciação à docência na formação inicial. Mesmo que Oliveira (2015) tenha seu estudo voltado para os modos como os docentes são subjetivados e considere a subjetivação a ferramenta-analítica central em seu investimento, possibilita-me pensar aspectos relevantes da formação inicial docente, tais como: práticas pedagógicas investidas no processo formativo, a estruturação dos cursos de formação, entre outros aspectos.

Lockmann (2013) investiga de que forma as Políticas de Assistência Social, utilizando a educação escolarizada como lócus privilegiado para sua efetivação, operam sobre a população na atualidade. Ela também examina quais são as implicações que tais políticas produzem na e sobre a escola contemporânea. A autora, ao analisar as políticas de Assistência Social no Brasil, produz uma redefinição das funções da escola pública em uma sociedade da aprendizagem, alargando as funções que conduzem fortemente as condutas, de modo a produzir um deslocamento no que se entende por conhecimentos escolares. Embora Lockmann não se dedique a pensar a docência, possibilita-nos elementos para problematizar como a docência constitui-se no presente e diante das demandas sociais e de Estado para a Escola.

A dissertação de mestrado de Carvalho (2014), *As ações de governo empreendidas pela Universidade Estadual do Piauí na expansão da formação de professores*, dissertação produzida no mesmo grupo de pesquisa que integro, e orientada por Maura Corcini Lopes, 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. Foram analisadas políticas, as quais determinaram a obrigatoriedade de tal formação, como também seis entrevistas-narrativas com professores que fizeram a formação nos cursos de Período Especial, ofertados pela Universidade Estadual do Piauí. Ao ter como objetivo conhecer as ações do Estado que determinam a formação de professores e os seus efeitos, há uma aproximação da pesquisa de Carvalho com minha investigação, pois do mesmo modo parte de um conjunto de ações governamentais para discutir a formação de professores em nosso país. Para essa discussão, o governo como ferramenta analítica torna-se potente em sua investigação, a qual me possibilita, nessa Tese, pensar a formação e a docência dos professores em exercício.

Na busca por pesquisas que abordam a temática da formação de professores, deparei-me com publicação *on-line* denominada *Formação de professores: nas trilhas do Parfor* (2016), que tem como organizadoras Tania Micheline Miorando e Jacqueline Silva da Silva. Tomei ciência da produção pôr colocar em pauta a Formação de Professores como área temática para investigações, com produções dos docentes que trabalharam no curso de Pedagogia – PARFOR da Univates. A proposta dessa produção foi trazer uma reunião de artigos que apresentam trabalhos realizados em aula pelos professores formadores e em estudos com os professores-cursistas. A publicação é fruto de uma experiência com o curso de Pedagogia PARFOR, ofertado nos anos de 2011 a 2015, realizado em parceria com a CAPES

e o Centro Universitário Univates. Um artigo, em especial, chamou minha atenção na referida produção: *Provocações para um possível deslocamento: notas para uma formação docente*, de Horn e Olegário (2016), o qual mesmo que não tenha a intenção de apresentar resultados de pesquisa sobre a formação docente, busca pensar em uma docência que se circunscreve em contornos da micropolítica, localizada em zonas de experimentação, de instabilidade e de incertezas, permitindo a composição de uma docência mais próxima da invenção. A leitura desse artigo oportunizou-me pensar a formação de professores, em especial nessa Tese, dos professores em exercício, como uma possibilidade que se distancia das representações homogêneas e verdadeiras de escola, professor e aluno tão matizadas ainda hoje na esfera educacional. As autoras utilizam Walter Kohan (2004), quando escreve sobre a macropolítica e a micropolítica. Ao pensar na formação docente afirmam: “A dimensão macropolítica, expressa por meio de leis, diretrizes curriculares, planos decenais, políticas públicas, normas e pareceres, confere o *status* de verdade que legitima a produção das representações acerca da educação escolarizada” (HORN e OLEGÁRIO, 2016, p. 30).

Após ter feito a incursão em pesquisas mais recentes sobre a formação de professores, creio que pude obter uma visão de pesquisas e contribuições anteriores, as quais me conduzem a reafirmar a escrita dessa Tese em uma perspectiva que pretende estudar as políticas de formação de professores em exercício numa linha que pensa essa formação de forma heterogênea. Dito de outra forma, ainda que minha investigação conduza-me a perceber as políticas de formação de professores muito mais sob um formato de capacitação e governamento dos docentes, estes indicativos não são empecilhos para pensar uma formação docente do conhecimento. A aposta em uma formação em que a mobilização do pensamento para atuação pedagógica do professor seja um imperativo no exercício da sua profissão é algo que me parece imprescindível no sistema educacional em que vivemos.

2.2 Os materiais da pesquisa

Ao estruturar a presente pesquisa metodologicamente cito Yazbek que ao sintetizar a pergunta da filosofia foucaultiana, assim a faz:

Nestes espaços nos quais nos movemos, na topografia das posições ocupadas por nós, e que nos são dadas como universais, necessárias, obrigatórias, “*qual é a parte que é singular, contingente e devida a constrangimentos arbitrários?*” Isto é: como sair do círculo vicioso da repetição de espaços e lugares informados pelas estruturas fundamentais – e historicamente arbitrárias – do campo de pensamento que é o nosso? (YAZBEK, 2012, p. 120)

Inspirada pela ação de constante pensar a respeito das coisas, em termos metodológicos, pretendo problematizar minhas inquietações de pesquisa no sentido de apontar o como e o porquê de certas práticas e conhecimentos em um dado momento histórico. Também quero problematizar a relação contingente estabelecida entre os domínios diversos que abarcam as questões presentes no processo investigativo investido por mim. Assim, compreendo a problematização como uma atitude que pressupõe engajamento para que sejam ultrapassados os limites do pensamento. Ou seja, por meio dela, podemos experimentar um pensamento permeado de criações que fazem parte de um exercício constante de estranhamento.

Reafirmo o que já disse mais no início do texto: o PARFOR foi o ponto de partida dessa investigação. Porém, a partir do momento em que fui mergulhando nos materiais selecionados, comecei a perceber que as práticas de formação de professores em exercício são recorrentes no Brasil. As referidas práticas não são uma novidade. Entretanto, o PARFOR vem sendo visto como um Programa inovador na formação de professores. O PARFOR tornou-se, ao longo do meu investimento na pesquisa, uma materialidade possível de ser analisada, isto em virtude do modo como os discursos colocam-se, produzindo condições distintas de enunciação e de importância para dadas políticas.

Sendo assim, apresento de forma esquemática, a partir da tabela abaixo, a materialidade composta para a pesquisa que me permite analisar as políticas que engendram as ações do Programa.

TABELA 1: DIRETRIZES E POLÍTICAS NACIONAIS REFERENTES À FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES EM EXERCÍCIO

Política	Descrição da política
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Resolução CNE/CP Nº1/09 (BRASIL, 2015c)	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior
Resolução Nº 3, de 7 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012a)	Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do

	Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.
Decreto Nº6094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL,2007b)	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Decreto Nº 6755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a)	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
Portaria Normativa Nº9 de 30 de junho de 2009 (BRASIL,2009b)	Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, no âmbito do Ministério da Educação.
Portaria Nº883 de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009c)	Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009.
Plano nacional de formação dos professores da educação básica – PARFOR Presencial - Manual operativo (BRASIL, 2014c)	Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.
Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997 (BRASIL, 1997)	Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
Parecer CNE/CP nº:8/2008 (BRASIL, 2008)	Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2015c)	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Portaria nº1.087, de 10 de agosto de 2011(BRASIL, 2011)	Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais.

Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006)	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Lei nº 7.219, de 24 de julho de 2010(BRASIL,2010b)	Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, e introduz alterações no Decreto 6.577 de 2009 e permite a participação das IES privadas sem fins lucrativos no Parfor.
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001(BRASIL, 2001).	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007b)	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

O que fica notório é o fato de as políticas do MEC/CAPES darem prioridade à formação de professores para atender às demandas emergenciais no que se refere à falta de professores, bem como para melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, não há como negar uma abordagem reformista da formação de professores que apela para as mudanças de curto prazo que não conduzem a mudanças significativas nesse processo formativo. Embora esse caráter seja notório, há que se considerar a falta de continuidade nos investimentos em formação de professores no nosso país. Podemos perceber a importância dada à formação ao longo da história, porém, também são evidenciadas as descontinuidades dos programas criados para tal fim. Novamente o PARFOR está ameaçado de ser extinto (tanto quanto outros Programas anteriores a ele), pois diante da historicização a que me proponho nessa Tese, não posso negar e nem silenciar tal possibilidade.

No capítulo seguinte, apresento acontecimentos históricos que foram constituindo os processos de formar professores em nosso país. Faço-o com o intuito de justificar a apresentação dos materiais eleitos para analisar as políticas que engendram o PARFOR. A partir dessa materialidade, pretendo constituir um modo de compreender alguns aspectos presentes na formação de professores e, em especial, aos professores em exercício para a criação de uma política específica com a tarefa de formá-los a partir das exigências desse tempo. Portanto, o que quero dizer é que há um contingente de professores expressivo que necessita da intervenção do Estado nesse momento. Como exemplo, trago os índices obtidos

pelas avaliações externas atreladas às políticas públicas que vêm se apresentando distante do almejado inclusive pelos organismos internacionais, o que acaba por incidir sobre a formação de professores. Para tanto, é necessário que o Estado aja sobre essa população com urgência.

Para a composição desses materiais, mantive-me em contato permanente com documentos legais disponíveis na página eletrônica do Ministério da Educação e do Governo Federal, que tratam da formação de professores. Pretendo aqui apresentar os materiais de pesquisa sustentada numa análise de resultados de políticas, programas ou projetos governamentais, pois podemos perceber e analisar uma política em suas múltiplas causalidades e funcionalidades. Conforme Rua (2007), sustentada em um produto (nesse caso, a capacitação dos professores em exercício); sob um efeito (a profissionalização do professor pela obtenção da formação exigida pela LDB 9394/96); e sob um impacto (a melhoria da qualidade da educação básica) viabiliza-se o panorama de uma política. Por meio dessa tríade (capacitação, profissionalização e qualidade), é que fui guiando meu olhar às políticas de formação de professores, pois uma das propostas do PARFOR é a redução de desigualdades regionais nos entes federados da nação e a garantia de equidade ao acesso de professores da educação básica à formação em serviço.

Para tanto, os materiais que constituem minha investigação são as políticas referentes à formação de professores em exercício no Brasil. Nessa direção, uma das questões, que me foi mobilizando o olhar para as referidas políticas, foi a de que há uma regularidade, ou seja, um padrão apresentado de períodos em períodos que mostram a escassa inovação presente nos cursos de formação de professores em exercício no nosso país. Assim, as práticas de formação inicial de professores em exercício produzem efeitos sobre a população docente e alguns desses podem ser observados em escritos de professores sobre suas práticas docentes.

Ao olhar para as políticas, pude perceber os discursos sobre formação e docência, pois ao pensar o discurso como conjunto de enunciados, que constituem aquilo que falam (FOUCAULT, 1996), Foucault não inventa um mundo sem sujeitos, e sim descreve um mundo em que o sujeito constitui-se e constitui aquilo que o cerca em meio às práticas. Durante as leituras do material, fui sistematizando e visualizando algumas práticas discursivas presentes na formação dos professores em exercício. O mais interessante foi perceber que práticas observadas no PARFOR também foram vistas em outros momentos da história, durante outros Programas que possuíam a finalidade de formar professores que já atuavam nas escolas públicas brasileiras. Perceber isso me fez tomar certo distanciamento do PARFOR para passar a entendê-lo como mais um investimento do Estado sobre a população que necessita de formação. Portanto, o PARFOR não carrega ineditismo em suas ações. Ele

constitui-se em uma prática recorrente na história brasileira. São realizados investimentos financeiros na criação de programas de formação inicial e continuada, sendo que, em muitos momentos, negligencia-se o papel da formação profissional geral básica dos professores, suas condições de trabalho e aspectos estruturais do sistema escolar como condicionantes decisivos para a transformação da educação em nosso país.

Ao partir do PARFOR, inicialmente entendo-o, como sendo a materialidade da pesquisa. Adentro na história da formação de professores e percebo os inúmeros programas e ações de governo para a formação dos professores em exercício no Brasil. Deslocando meu olhar do PARFOR, para abarcar as inúmeras políticas sobre a população, deparo-me com a revisão de meu material de pesquisa. Faço uso das políticas de formação docente para poder visualizar as enunciações que circulam nas mesmas e compreender como vem sendo constituídas as práticas de formação inicial de professores em exercício no nosso país.

Ao debruçar-me sobre a materialidade da pesquisa, ou seja, os documentos legais e as políticas de formação de professores no Brasil, meu objetivo constituiu-se em pensar a relação de poder da escola como condutora de conduta (Ó, 2009). Nesse sentido, faz parte das estratégias políticas (do Estado e da escola) governarem alunos e professores através de normas generalizadas e generalizadoras com vistas a resultados e estatísticas. Trata-se do ato de governar, pois a condução de condutas refere-se à atividade que consiste em conduzir e à maneira pela qual conduzimos a nós mesmos e somos conduzidos e pela qual, enfim, resume-se no ato de condução da conduta (FOUCAULT, 2004).

Nessa direção, as diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores da Educação Básica exprimem claramente o papel social da educação aliado à condição de exercício da cidadania e à necessidade de profissionais com qualificação adequada para fazê-lo:

A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.

(BRASIL, 2002, p. 4)

Portanto, a LDB 9394/96 passa a sinalizar o futuro da educação em nosso país e surge com a intenção de traçar diretrizes inovadoras para a reforma da educação básica, apresenta mudanças importantes que atingem a ação docente: o foco em competências a serem construídas nesse nível de ensino, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os

conteúdos sejam fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e construir competências; a importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno; e por fim, a exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino. Essa última mudança está afinada ao PARFOR que surge como uma política emergencial de formação de professores para dar conta das transformações exigidas, uma vez que as investidas governamentais na formação de professores atendem às demandas da população e dos intelectuais brasileiros por mais qualidade educacional. Também vai ao encontro dos organismos internacionais, uma vez que a internacionalização é vista como um processo inerente ao ensino superior e sugere-se a solidariedade internacional no sentido de mudar a realidade da educação superior no mundo, em especial nos países subdesenvolvidos.

O PARFOR surge como um Programa que “pressupõe o estabelecimento de um projeto nacional coeso no qual as ambiguidades e as desigualdades que, no cenário atual, têm permitido que o controle da profissão e o aligeiramento da formação sejam reduzidos” (MORORÓ, 2012, p. 02). Entretanto, o que tenho percebido até este momento, pela materialidade que fui compondo em minha investigação, é a premissa de que o anúncio do Programa como uma proposta inovadora para a formação de professores em nosso país, pouco se diferencia de programas anteriores (Prodocência, Pró-Licenciatura, entre outros) a ele. Esses programas surgem, igualmente, com o intuito de qualificar a educação pública da nação brasileira, por meio do investimento financeiro na formação de professores.

3 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: INVESTIMENTOS GOVERNAMENTAIS PARA A DOCÊNCIA

Neste capítulo, minha intenção é pontuar outros programas governamentais que fizeram parte da história da formação de professores brasileiros e que me permitem analisá-la a partir dos discursos que operaram e foram constituindo. Ao trazer alguns desses programas, destaco o que cada um focalizou em sua existência. No conjunto dos Programas, das Leis, dos Decretos, das Políticas sobre a formação de professores, o PARFOR constitui-se como mais um investimento pontual que busca modificar a realidade da formação dos professores no Brasil.

3.1 Panorama histórico das políticas de formação de professores no Brasil

Ao pensar na constituição da profissão docente no Brasil, é salutar observarmos como certas práticas e saberes foram surgindo e construindo historicamente as políticas de formação de professores no Brasil. Sendo assim, inicio minha escrita propondo-me a olhar para essas políticas, leis e decretos não como uma forma racional de criação de saberes, mas sim como a ação de vontade de poder que se situa na sociedade, e que a partir daí cria e combina discursivamente os diferentes saberes. Para tanto, realizo uma digressão histórica das políticas de formação de professores no nosso país, recuando até o período Colonial. Faço-o com o intuito de perceber quais discursos vêm consolidando um modo de ser professor no presente e como estes discursos engendraram-se ao longo do tempo na constituição de propostas governamentais de formação de professores no Brasil.

Nessa direção, Ball (2011), ao discutir as políticas, chama a atenção para o fato de que, como tal, elas estabelecem limites sobre o que é permitido pensar e produzem efeitos, uma vez que somente alguns desses efeitos serão legitimados e investidos de autoridade. Portanto, são discursos situados na “vontade de verdade” (FOUCAULT, 2007), que buscam produzir um efeito (CERTEAU, 1994) de legitimidade, criando, por meio deste, um regime de verdade, ou ainda, segundo Silva (1999), os discursos podem ser tomados como “realidade” e produzirem efeitos de realidade. A partir disso, busco compreender como as diferentes propostas e perspectivas de formação inscritas nos textos políticos, através do exercício da “vontade de verdade”, vêm legitimando determinados discursos e práticas a serem valorizados quanto à formação de professores em exercício.

Assim, ao revisitar as práticas na história, podemos localizar diferentes ações. Algumas provenientes de intervenção estatal, da ação dos homens públicos interessados em educação e da posterior criação de diversas associações de educadores e centros de formação especializados com a proposta de introduzir novidades pedagógicas vindas do exterior, disseminá-las e adaptá-las ao contexto e condições específicas presentes como mecanismos de largada para a configuração inicial de uma perspectiva formadora aos docentes em nosso país (VICENTINI e LUGLI, 2009). As autoras configuram as condições de formação desse período histórico¹⁴, da seguinte forma:

[...] a história que se conta aqui admite dois pressupostos: o primeiro, de que cada forma educativa corresponde e adequa-se a características da sociedade em seu momento histórico (portanto, não se pode falar em “superação” de modos menos eficazes de formação por outros, mais eficazes) e o segundo, de que a mudança histórica é sempre fruto de conflitos entre os grupos sociais envolvidos no processo (2009, p.29).

A formação de professores, em nosso país, vista como um objeto construído discursivamente leva-nos a observar que as políticas educacionais nesse sentido têm sofrido uma descoordenação, uma fragmentação de iniciativas ao longo dos anos. Há também, relacionado a essa questão, uma representação social de que formar professores pode ser um processo rápido e aligeirado. Essa formação de caráter imediatista, para atender a uma urgência pontual de determinado momento, tem sido um dos alçozes da formação inicial de professores no Brasil, pois sempre surgiram aspectos deficitários¹⁵ neste processo formativo.

Passo, a partir do que explanei, a discutir como a formação de professores constituiu-se no Brasil. E, agregado a isso, analisar os critérios e bases formativas para constituir-se professor. Busquei a análise do aparecimento dos saberes que foram constituindo as políticas educacionais de formação de professores em exercício no Brasil. Tarefa que foi empreendida, por mim, nessa Tese.

¹⁴O período histórico a que me refiro neste momento do texto refere-se à revolução “pedagógica” de 1930, sintetizado no debate que dividiu grupos antagônicos: os “católicos” e os “pioneiros”. Cada grupo defendia um tipo de reforma substancial da educação nacional, no momento da Primeira e Segunda República. Os “católicos” partiam da necessidade de dar à educação nacional um conteúdo espiritual consciente, até então meramente tradicionalista e convencional. Os “pioneiros” buscavam imprimir a essa educação nacional um sentido liberal e democrático (CURY, 1978).

¹⁵Cito o fato de que as universidades, por vezes, não formam bem nem no conhecimento específico e nem nas didáticas e práticas de ensino necessárias para atuação nas escolas, oferecem licenciaturas que muito se assemelham a um bacharelado e estão mais preocupadas em formar pesquisadores. Ainda há a falta de diálogo com a realidade da escola como fonte de dificuldades para os professores recém-formados que ingressam nas redes de ensino, entre tantos outros fatores de abordagem didática e metodológica dos cursos de formação de professores.

Nesse sentido, olhar, para as políticas públicas brasileiras (considerando os documentos oficiais nacionais e internacionais que as atravessam), como espaços profícuos de manifestação das verdades, acerca da docência, foi o que me movimentou para problematizar certas verdades, e construir os caminhos metodológicos delineados nesta Tese. Nessa direção, acerca dos investimentos em políticas públicas para a formação de professores em exercício no Brasil, examinei as condições que, no passado, possibilitaram a emergência ou surgimento das mesmas. Busquei perceber quais poderes estavam em jogo em determinados momentos históricos para que fossem estabelecidas condições de possibilidades para criação de algo novo. “Tais condições se situam tanto na esfera do que é pensado e dito – das práticas discursivas – quanto na esfera do que é feito sem que seja preciso dizer – práticas não-discursivas” (VEIGA-NETO, 2004, p. 69). Ao realizar esse movimento, minha intenção não é explicar o que aconteceu no presente, mas sim empreender meu olhar para compreendê-lo.

Minha pesquisa tem como intencionalidade olhar para os discursos produzidos e produtores dessas políticas de formação de professores no Brasil. Ainda que queira compreender quais os discursos que constituem professores no seu modo de ser professor, também passo a percebê-los como uma rede de saberes e poderes vinculados ao exercício de uma estratégia de governar.

Propus-me, então, a problematizar os discursos sobre as políticas de formação de professores em exercício no Brasil e seus efeitos sobre a formação docente. Com isso, produzi uma discussão que tornasse possível olhar para as políticas de formação de professores em exercício a partir da análise desse discurso “oficial”, que vem constituindo-se central e emblemático nas plataformas atuais das políticas governamentais no país.

Para dar conta do que preconizei, assinalo a Constituição de 1988 como a carta magna que ressurgiu com a ideia da elaboração de um plano nacional de educação de longo prazo, uma vez que o primeiro Plano Nacional de Educação¹⁶ surgiu em 1962. Esse retorno à implementação de um plano nacional volta, na referida constituição, como força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área da educação. Esta obrigatoriedade assim está expressa no documento:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a

¹⁶O referido Plano foi elaborado na vigência da primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024, de 1961. Foi proposto como uma iniciativa do Ministério de Educação e Cultura aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos.

manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2015a, *online*).

Por outro lado, a Lei 9394/96 determina, em seus artigos 9º e, 87º respectivamente, que à União caiba a elaboração do plano em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e institui a Década da Educação. Estabelece ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Interessante comentar que, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2015a) não existe algo (algum tipo de discurso, de verdade etc.) que por si só contenha elementos, objetos, conceitos, crenças, valores em si ou significam por si só, ou aquilo que por si mesmo seja possível dizer se isto ou aquilo é verdadeiro ou falso, ou ainda, que possui este ou aquele sentido que seria dado *a priori* e, portanto, legal ou na ordem do discurso. Por consequência, não há uma garantia de sua suposta evidência de verdade ou falsidade. É por meio dessas lentes, que mostrarei a constituição das políticas educacionais de formação de professores em exercício no Brasil.

Demarco o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 10 de fevereiro de 1998 como parte de uma mesma formação discursiva, pois posterior a essa ação, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que instituiu o Plano Nacional de Educação. Sua tramitação na Câmara dos Deputados iniciou como Projeto de Lei nº 4.173/98, apensado ao PL nº 4.155/98. São destacados pelo Ministro da Educação alguns motivos acerca da concepção do plano, dentre eles os que dizem respeito a eixos norteadores sob o ponto de vista legal: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Além disso, pode ser considerada anterior a essas realizações, a construção do Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as orientações de

organismos internacionais (UNESCO¹⁷). Ainda com o propósito de reforço desse discurso de unificação de propósitos para a educação e melhora da qualidade em nível nacional, foram agregados documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO que constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento.

Somado também ao fato de que várias entidades foram consultadas pelo MEC, entre elas: o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Para mim, esse emaranhado de enunciados inscritos na materialidade desses documentos, bem como as especificidades contidas nos mesmos, irrompe esse tempo histórico e pauta a urgência de elevarmos globalmente os níveis de escolaridade de nossa população; melhorar a qualidade de educação em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e permanência, com sucesso na educação pública; e, por fim, democratizar a gestão no ensino público (essas ações constam no Plano Nacional de Educação). Sendo assim, constituem-se em uma formação discursiva, pois prescrevem o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva “[...] Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática” (FOUCAULT, 1996, p.82).

Como normativa das políticas educacionais no Brasil, é importante assinalar que o atual Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014c) entrou para a história da educação brasileira com seis qualificações que o distinguem dos outros já elaborados: é o primeiro plano submetido à aprovação do Congresso Nacional, apresenta força de lei; cumpre um dispositivo constitucional, disposto no art.214 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2015a) e uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, disposto no art.87,§1º (BRASIL, 1996); fixa diretrizes, objetivos e metas para um período de dez anos, visando à garantia de continuidade da política educacional e coerência nas prioridades durante uma década; contempla todos os níveis de ensino e modalidades de educação e os âmbitos da produção de aprendizagens, da gestão e financiamento e da avaliação; compromete o Poder Legislativo no acompanhamento de sua execução; e, por fim, convoca a sociedade para acompanhar e controlar a sua execução.

¹⁷Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO - acrônimo de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) é uma organização fundada em Paris a 4 de novembro de 1946 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações.

Portanto, pode afirmar-se que se trata de um plano nacional, e não de um plano da União. Faço essa afirmativa, pois cada Estado, o Distrito Federal, cada município são partes constitutivas do mesmo – pode ser considerado como algo pertencente a cada um dos entes federados – e a população em seus diversos segmentos é convocada a opinar sobre os diversos pontos presentes no referido plano.

Podemos evidenciar nesse processo a produção de uma ordem neoliberal, dada pela:

[...]produção de um regime de verdade e de relações sociais regidas pelo mercado e produzidas por ele ao mesmo tempo em que nelas se produz. Nessa ordem, o Estado oferece as condições para que a população e cada um dos indivíduos se empodere¹⁸ e passe a se considerar empreendedor no mercado, sendo que ao mesmo tempo necessita ser um empreendedor de si mesmo (POSSA; NAUJORKS, 2013,p.325).

Uma das prioridades que fazem parte do Plano Nacional de Educação que me interessa é a que trata da valorização dos profissionais da educação, em que fica claro que é dada particular atenção à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Essa valorização abarca a garantia de condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação de aulas, salário digno que compreende estabelecimento de piso salarial e implantação de plano de carreira no magistério. Tanto é procedente essa conjuntura que no plano são apontadas diretrizes, e dentre elas estão as que dizem respeito à formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos.

Pensando na história da formação de professores em nosso país, e atualmente considerando que o processo formativo dos professores está configurado de modo que ocorra em nível superior, faço um movimento de volta no tempo, em que me situo na década de 1930, para apontar que já nesse período havia um conjunto significativo de intelectuais que se dedicavam a pensar a educação, o que nos possibilita compreender a história da profissionalização docente¹⁹ no Brasil. Nessa década, em alguns estados, foram criados os cursos superiores de educação em Universidades, e os institutos isolados de ensino superior, principalmente em âmbito particular, com experiências desde 1901.

¹⁸Para mim, o poder é um aspecto chave no processo de empoderamento. Os estudos de Michel Foucault abordam sobre como se estruturam as relações de poder de modo a se tornarem aceitas, requeridas e até não "contestáveis", contendo ao mesmo tempo a possibilidade de que sejam tocadas e modificadas.

¹⁹A ideia de profissionalização docente consubstancia-se às condições ideais que venham a garantir um exercício profissional de qualidade. Essas condições incluem a formação inicial e a formação continuada, nas quais o professor aprende e desenvolve competências, habilidades e atitudes profissionais; salários compatíveis com a natureza e exigências da profissão docente; condições de trabalho dentre outros (SOUSA; MENDES SOBRINHO, 2010, p.1, *online*).

Anterior a esse período, em 1879, na reforma Leôncio de Carvalho, e nas reformas do ensino paulista de 1892 e de 1920 já se previa o Ensino Superior. Porém, sua finalidade não era a formação de professores. Por isso, a ideia de um curso em nível superior na área da educação não é nova (VICENTINI e LUGLI, 2009). Elaborei esse movimento de retorno, para mostrar que os cursos de formação em nível superior vêm sendo construídos a partir de uma discursividade que teve sua consolidação como *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, sustentados pelos princípios de experiência e democracia preconizados por Dewey. Sendo assim, esses princípios apontam para formações discursivas específicas desse tempo, que acabaram por delinear uma formação pedagógica de professores alicerçada em associações entre teoria e prática, anunciadas sob o manto de um Plano de Reconstrução Educacional²⁰. Já nesse período, com a instalação da República no Brasil, surgiam as primeiras ideias de um plano que tratasse da educação para todo o território nacional.

Os fatores acima mencionados estabeleceram um “padrão federal” em 1939 pelo Estado Novo que disciplinou a formação de professores com a criação da Universidade do Brasil. Neste mesmo ano, instituiu como nuclear a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, com o objetivo de formar os professores para os cursos - secundário e normal. O curso de Pedagogia apresentava-se sob forma de bacharelado que formava “técnicos em educação” para ocupar cargos especializados no Ministério da Educação. Caso o “técnico em educação” desejasse lecionar, deveria cursar a Licenciatura, na própria Faculdade de Educação (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Esse contexto gerou, na categoria docente, um universo heterogêneo composto de: professores sem formação específica, dos leigos, dos mestres-escola remanescentes do Império, dos professores normalistas e dos professores complementaristas. Para tanto, em 1946, é aprovada a lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 2015b) que procurou dar uma organização nacional à formação de professores, bem como regular a sua articulação com os demais tipos e níveis de ensino.

A partir da referida lei orgânica, houve o estabelecimento de caminhos para a formação de professores em nosso país: após o Primário regular, o candidato à docência poderia fazer o primeiro ciclo do Ensino Normal (de quatro anos) e tornar-se professor regente. Se decidisse voltar a estudar antes dos 25 anos (idade limite para a matrícula no

²⁰Para maiores esclarecimentos ver: VAROTTO, M. Resenha do livro: AZEVEDO, F. de et.al. Notas para a História da Educação. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova). Revista Brasileira de estudos pedagógicos. Rio de Janeiro, v. XXXIV, n. 79, p. 108-127, jul-set, 1960. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, p. 346-349, set.2010 - ISSN: 1676-2584.

Ensino Normal), poderia matricular-se na Escola Normal Secundária e obter o diploma de professor do Ensino Primário. Nessa Escola Normal Secundária, conviviam tanto alunos que vinham do Ensino Normal primário como aqueles que vinham do ginásio (quatro anos após o ensino primário, sem destinação profissional). Após três anos de exercício profissional, os professores, oriundos da Escola Normal Secundária, poderiam fazer cursos de especialização no Instituto de Educação para tornarem-se diretores de Grupo Escolar, inspetores do ensino e orientadores escolares (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Os cursos de Pedagogia cresceram especialmente durante a década de 1960 e 1970²¹ no Brasil, acompanhados de severas críticas às condições dessa expansão, pois o seu estabelecimento dava-se, com frequência, em condições precárias, com excessivo número de alunos, professores não qualificados (vinham das Escolas Normais), o que não favorecia uma formação adequada para o trabalho educativo. Embora a expansão dos cursos de Pedagogia ocorresse sob um viés de desqualificação do ensino ofertado, é importante ressaltar que durante as décadas de 1950 e 1960, a educação passa a ser reconhecida como um espaço que exigia conhecimento especializado e formação longa. Novamente está em pauta, a exigência de uma formação em cursos superiores, o que situa o discurso relativo aos saberes necessários para constituir um modo de ser professor, sustentado em uma formação discursiva que se traduz como uma espécie de “matriz de sentido”. Dito de outra forma, as significações dadas ao processo de formação dos professores parecem convergir para uma ideia de que somente poderá formar-se professores para atingir a demanda de uma escola que vem abrindo-se cada vez mais ao acesso da população como um todo, se aos professores forem dadas oportunidades de uma formação específica²².

Em 1968, ocorre o Movimento da Reforma Universitária, uma vez que, em 1966 e em 1967, decretos-leis estabeleceram a obrigatoriedade da criação de Faculdades de Educação nas Universidades Federais, como centros de pesquisa educacional, encarregadas da formação pedagógica a ser oferecida nos cursos de Licenciatura (bem como na Pedagogia) e como lugares de atualização profissional de administradores, inspetores, orientadores e professores. Essa iniciativa é estendida a todo país em 1969.

²¹Em 1970, havia 138 cursos de Pedagogia em funcionamento e, em 1980, havia 206 desses cursos, dentre os quais predominavam licenciaturas plenas; os demais constituíam licenciaturas plenas em Administração Escolar, Supervisão, Inspeção, Orientação Educacional e Educação Especial.

²²A formação específica é compreendida aqui como aquela ofertada para uma área de conhecimento específico, a saber, Educação Infantil, Anos Iniciais, Licenciaturas em História, Geografia entre outras áreas de estudo. Lembro que uma das metas do Plano Nacional de Educação, ainda em discussão na Câmara dos Deputados, prevê que 100% das escolas tenham professores com formação específica em nível superior na área em que atuam até 2022.

Nesse percurso cronológico, a promulgação da lei 5692/71 implicou a eliminação do Ensino Normal Primário ou Complementar, que ainda existia como alternativa para formação de professores em muitos estados brasileiros e na equiparação da Escola Normal, aos demais cursos de nível médio, em termos da sua estrutura de ensino (VICENTINI e LUGLI, 2009). Nesse período, havia professores formados em Licenciatura Plena e Licenciatura Curta²³ e Curso de Magistério. Por isso, as possibilidades de formação diferenciadas eram vastas, o que, de certo modo, foi constituindo-se em um indício da precariedade da formação dos docentes, inclusive mencionado na lei “em caráter suplementar e a título precário”, o que regulamentava o fato de professores que ainda estivessem em formação ou mesmo sem o preparo mínimo exigido lecionassem.

Nesse contexto de crise da formação docente, em 1982, o Ministério da Educação propôs o Projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). O objetivo desse projeto era fortalecer as condições das escolas de formação de professores para formarem novos docentes em nível médio para atuarem no ensino pré-escolar e séries iniciais. Os resultados dessa experiência foram taxas significativas de aprovação das alunas, acompanhadas de baixos índices de evasão. No entanto, o Ministério da Educação descontinuou o projeto devido à sua própria descontinuidade administrativa, pois, entre 1985 e 1989, sucederam-se cinco ministros da educação (VICENTINI e LUGLI, 2009).

A partir do final da década de 1970 e durante toda a década de 1980, as condições do curso de Pedagogia foram amplamente discutidas. E essas discussões foram sendo estruturadas com vistas à redação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, que indicou, como principal mudança no campo da formação de professores, a prioridade dos cursos de nível superior para todo o sistema de ensino. Conforme Art.62 da referida lei:

Art. 62º. 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 (BRASIL, 1996, *online*).

²³A Licenciatura Curta foi implantada a partir de 1965, como uma solução de emergência para garantir o preparo de docentes para o sistema de ensino em expansão e somente deixou de existir com a LDB 9394/96. A formação pretendia, em carga horária reduzida com relação à licenciatura regular, preparar professores polivalentes em áreas com “alguma proximidade”, como, por exemplo, a matemática e a biologia. Estes cursos foram mais numerosos no interior dos estados, em faculdades particulares e ofereceram uma preparação para o magistério avaliada de modo geral como precária, devido à falta de estrutura mínima da maior parte das instituições que a ofereciam; à pouca disponibilidade de tempo dos alunos para o estudo, uma vez que eram trabalhadores, à baixa qualificação do corpo docente e à fragmentação do currículo, que apresentava conteúdos, tanto na parte de formação geral como na especificamente pedagógica (NADAI, 1991).

Aqui, percebe-se que a nova LDB, acaba por constituir uma nova identidade ao curso de Pedagogia, pois de acordo com o artigo citado, os institutos superiores de educação foram colocados também como uma possibilidade para a formação de professores que atuariam na educação básica. Além disso, o artigo 63 da LDB destaca a manutenção do Curso Normal Superior como formador de docentes para educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Eis que, novamente, é questionada a função do Curso de Pedagogia e a base de seu caráter formativo.

No contexto de formação desse período, é interessante observar o que foi permeando as salas dos professores nas escolas, os cursos de formação de professores, entre outros. Assim, importa a posição de enunciação, daquele que diz e as formações discursivas que instituem as práticas nas instituições formadoras e na escola. Com essa noção de discurso, é possível pensar sobre as condições de emergência para produção de discursos que validam a formação de professores na atualidade. No caso dessa investigação, objetiva olhar-se para as políticas de formação de professores, procurando ver que enunciados são postos em circulação nesses documentos oficiais, mas considerando que apresentam discursividades, localizadas em um tempo histórico. Nesse tipo de análise, não cabe tomar esse como “o” discurso, mas como “um” discurso que institui verdades sobre a formação docente.

Nessa direção, é importante mencionar que, a partir da década de 1960, há um desprestígio e decadência da Escola Normal, pois com a ampliação de possibilidades de formação em nível superior, o aumento das oportunidades de trabalho para as mulheres e as deficiências na preparação para o exercício profissional que esse curso propiciava foi configurando-se um contexto de precarização da docência. Aliado a isso, a acentuada queda salarial observada a partir de meados da década de 1950 para a categoria também corroborou para que essa situação fosse instalada (VICENTINI e LUGLI, 2009). Portanto, os discursos proferidos e as práticas vividas foram instaurando processos da desvalorização na e da profissão, os quais foram delineando um quadro em que a ação urgente do Estado foi necessária para reverter esse contexto precário de formação em que a docência estava mergulhando.

Considerando que as Escolas Normais surgem por intermédio da lei de 15 de outubro de 1827, em que o Estado brasileiro começou a demandar que todos os mestres-escola

passassem a ensinar pelo Método Lancaster²⁴ e, em 1832, proibiu aos militares que se tornassem mestres do ensino público (VICENTINI e LUGLI, 2009), é importante lembrar que as definições de ser professor, dos conteúdos que são ensinados nas escolas, dos métodos, da didática são saberes históricos, foram constituídos, a partir de significados históricos possíveis e necessários para a época em que foram forjados. Dussel e Caruso (2003, p. 17-18), lembram-nos de que “no ensino não há lugar neutro”. Tudo tem história, tudo tem significado e produz um efeito. Dessa forma, essa atitude coloca em cena a necessidade de uma formação mais específica e extensa para os professores, o que gerou a proposição de duas alternativas de formação²⁵: o sistema de professores adjuntos e o das Escolas Normais.

Os primeiros Cursos Normais foram criados a partir da lei de 15 de outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834. As primeiras escolas surgiram nas cidades de Minas Gerais e em Niterói, na Província do Rio de Janeiro em 1835. Posteriormente, abriram cursos na Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). Segundo Vicentini e Lugli (2009), até meados do século XIX, houve notícias de fechamentos e reaberturas sucessivas dos poucos cursos existentes no território nacional²⁶. As autoras percebem a Escola Normal nesse período muito mais como um movimento no plano das ideias, do que uma expressão política de Estado. Pensando aqui no discurso como ferramenta de análise, mostrar as relações de saber e poder que atuam sobre a constituição das políticas educacionais de formação de professores, implica considerar os discursos como sistemas de pensamento articulados por crenças, ideias e atitudes as quais definem os limites do que pode ser dito e, ao estabelecer os limites, produzem o objeto sobre o qual falam. O discurso é constituído por um número limitado de enunciados que definem suas condições de existência. Assim, um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação (FOUCAULT, 1996), o que me movimenta a pensar sobre o que atravessa essas ideias sobre a formação docente²⁷.

²⁴O método Lancaster, também conhecido como ensino mútuo, foi criado em 1801 na Inglaterra, durante a Revolução Industrial. Os alunos, que podiam chegar a 500 numa classe, eram organizados em grupos menores, que deveriam ser instruídos por um monitor. O professor ficava num estrado alto, do qual podia ter uma visão completa da atividade dos diversos grupos de alunos, aos quais não se dirigia diretamente - a comunicação com a classe era feita por meio de sinais. Os únicos que podiam falar com o professor eram os monitores, que posteriormente deveriam repetir os ensinamentos a seus respectivos grupos. Os mínimos movimentos eram regulados na classe, tinham que ser realizados em conjunto e silenciosamente. Além dos monitores, havia na classe o inspetor, que se encarregava de vigiar os monitores, de entregar e recolher os utensílios de ensino e de dizer ao professor quais alunos deveriam ser premiados ou punidos (BASTOS, 2005).

²⁵É importante mencionar que o sistema de professores adjuntos e das Escolas Normais conviveu/ concorreu durante décadas em nosso país, constituindo um dos fatores que tornou morosa a consolidação do Curso Normal como formador de preparo inicial para o Magistério (SCHNEIDER, 2007).

²⁶Tomemos como exemplo, a Escola Normal de São Paulo aberta em 1846, fechada em 1867, reaberta em 1876, fechada novamente em 1877, reabrindo outra vez em 1880 (TANURI, 1969).

²⁷Irei dedicar-me a esse exercício de modo mais detalhado no capítulo 4 da Tese.

Trago, por fim, o Período Colonial que é marcado pela iniciativa dos habitantes locais por meio da contratação do mestre-escola, em que a Companhia de Jesus era a principal instituição a oferecer um ensino melhor sistematizado (CARVALHO, 2014). Nesse tempo, havia também o curso de nomeação para as aulas régias, em que era exigido apenas um atestado de moralidade fornecido pelo padre da paróquia e o juiz de paz da localidade de origem do candidato à licença de professor (VICENTINI e LUGLI, 2009). Podemos dizer que houve um modelo artesanal de formação docente nesse período. Com isso, quero dizer que, ao buscar os discursos instituídos na arena das políticas e da legislação educacional, tive a possibilidade de compor um quadro de compreensão a respeito da trama histórica em que está inserida a formação de professores em exercício no Brasil. Na esteira disso, pude compreender como os saberes postos em ação em uma rede discursiva regulam um modo de ser professor na atualidade.

A história da formação de professores, no Brasil, levando-se em conta a perspectiva dos estudos foucaultianos, caracterizou-se por continuidades e descontinuidades desde o século XIX. Primeiramente pelos concursos realizados no Império, passando pelas Escolas Normais, os Institutos de Educação, as Habilitações Específicas para o Magistério (HEMs), os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), a Pedagogia e a Licenciatura. A intervenção do Estado, e anterior a ele, do Império, pode considerar-se um gerenciador ineficaz da demanda de professores a serem formados com qualidade para instruir aqueles com acesso ao ensino básico, visto que os investimentos financeiros muitas vezes não eram suficientes, o que tornava os cursos de formação precarizados no que diz respeito ao aspecto econômico, de organização e de contratação de recursos humanos.

A trajetória histórica, que percorri até o momento, possibilita mostrar que os discursos postos em ação, como também a lógica neoliberal inerente às políticas de formação de professores em nosso país²⁸ são fatores consideráveis para pensar a ampliação da ação dos docentes como estratégia política de uma racionalidade neoliberal. Essa estratégia tem se consolidado mais fortemente como elemento desse tempo histórico. Reitero que o caminho percorrido ocorreu sem a intenção de linearizar a história ou de conferir aos acontecimentos

²⁸As reformas educacionais mundialmente efetivadas nos anos de 1990 e com continuidade nesse novo milênio, procuraram traduzir as demandas colocadas pela lógica do capital. Assim, as reformas postas em prática nos últimos anos partem dos princípios das mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. Essa lógica, segundo Dourado (2002, p.234), “[...] implica alterações no campo das políticas públicas, especialmente das políticas sociais, na medida em que estão em curso propostas e projetos que se configuram pela minimização do papel do Estado, marcado pela interpenetração das esferas públicas e privada em detrimento da primeira”.

uma ideia de causa e consequência. Esse percurso teve como objetivo mostrar os deslocamentos, conquistas, abandonos de ênfases políticas e a manutenção da preocupação com a formação de professores ao longo do século XX.

Nessa direção, torna-se imprescindível registrar que já, na década de 1990, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (Jomtien, Tailândia), trazia como preocupação fundamental a universalização da educação básica e ampliação das oportunidades de aprendizagem às crianças, jovens e adultos. Esse compromisso foi reafirmado em 1993 pela “Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos”. Em decorrência dessas conferências, em 1997, o Relatório Delors, detalha medidas relacionadas ao recrutamento, formação inicial, formação continuada, professores de formação pedagógica, controle, gestão, participação de agentes exteriores à escola, condições de trabalho e meios de ensino, sendo que deveriam ser observados os contextos institucionais de cada país.

É oportuno afirmar que, com a criação dos Institutos Superiores de Educação²⁹, gera-se uma atmosfera de flexibilização para a formação dos indivíduos, em que estes necessitam corresponder às exigências do mercado e do mundo globalizado. Portanto, há uma urgência inscrita nesse tempo histórico para que a formação de professores em exercício seja peça de uma racionalidade específica. Dito de outro modo, formar professores para as demandas em que vivemos na atualidade passa a ser uma meta a ser perseguida intensamente.

No sentido de identificar os (des)caminhos das políticas de formação de professores nos últimos dez anos, Freitas (2002) busca, nesta história, os elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e, em particular, a formação de professores. Percebe o campo da formação orientado pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e organizados nas transformações produtivas que são impostas pelo sistema.

Os anos 1980 representaram um deslocamento do pensamento tecnicista presente na área até então. Nesse período, os educadores produziram e evidenciaram concepções que destacavam o caráter sócio-histórico de sua formação, a necessidade de um profissional de

²⁹Após aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em dezembro de 1996 foram postas em andamento regulamentações posteriores - Resolução 02/97 (dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio), Resolução 01/99 (cria os Institutos Superiores de Educação - IES) e o Decreto 3.276/99, que definiu a formação dos professores para a educação básica, em especial para as séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil, posteriormente modificado pelo Decreto 3.405/00 que tiveram como objetivo central instituir a reforma do ensino superior no âmbito da formação de professores.

caráter amplo, que dispusesse de pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permitisse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. A partir dessas discussões e mudanças ocorridas, nas escolas, construiu-se a concepção de profissional de educação que tem, na docência e no trabalho pedagógico, a sua particularidade e especificidade (FREITAS, 2002). Esse foi um avanço significativo para a construção de um determinado campo específico de formação.

A luta dos educadores a partir do final dos anos de 1970 e início da década de 1980, caracterizado por um momento de democratização na sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico. Nesse período, estiveram, em evidência, as implicações existentes, entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como as escolas as organiza.

Os anos 1990, denominados de “Década da Educação”, representaram o aprofundamento das políticas neoliberais. Período também em que, no ano de 1995, tem início o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e são realizadas reformas³⁰ educativas na educação e no campo da formação de professores. Um mês após assumir a presidência, divulga os “cinco pontos” de seu governo para a melhoria do ensino público:

A distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de “preparar os professores para que eles possam ensinar melhor”; a melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional; e a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho (FREITAS, 2002, p.144)

³⁰Dentre as principais políticas públicas aprovadas no Congresso está a nova LDBEN (lei n.º 9394, sancionada em 20/12/1996), complementada por um conjunto de leis, de decretos, de portarias e de medidas provisórias que doravante se denominarão, “legislação complementar à LDBEN” (SAVIANI,1998).A principal medida da política educacional decorrente da aprovação da LDBEN foi a lei n.º.10.172 que, segundo sua ementa,“Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências”,em 09 de janeiro de 2001. A ordem imposta pelo governo completa-se com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), com o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX), com as Diretrizes Curriculares para o ensino no 3º grau, com a proposta de Autonomia para as Instituições Federais de Ensino Superior, com os programas especiais e compensatórios elaborados pelo Ministério da Educação (o Programa Nacional de Alimentação Escolar; o Programa Nacional do Livro Didático; o Programa Nacional de Garantia da Renda Mínima; o Programa de Aceleração da Aprendizagem; o Fundo de Fortalecimento da Escola,dentre outros), além de outras tantas leis, decretos, portarias, medidas provisórias,protocolos,pareceres e emendas constitucionais.

Enumero algumas medidas de adequação do Brasil a uma nova ordem econômica-política-social desse período: Educação para Todos (2000), Plano Decenal (1993-2003), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (1997), Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação superior (1997), Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para educação de jovens e adultos (2000), Diretrizes Curriculares Nacionais para educação profissional e tecnológica (2012), avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (2005) –, Exame Nacional de Cursos (Provão- 2007), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (1998) – descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (1996) –, Lei da Autonomia Universitária (2001), novos parâmetros para as Instituições de Ensino Superior. Essas medidas configuraram reformas educativas que tiveram (e têm ainda hoje) na avaliação a chave-mestra que abriu caminho para as políticas de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos.

Ainda que o contexto de debates e lutas tenha promovido uma atmosfera alicerçada num viés de caráter democrático, ainda, nessa década, houve certo abandono da percepção da escola e, em contrapartida, o foco maior sustentou-se nos acontecimentos em sala de aula. Esse ideário tinha como base o trabalho docente como categoria de prática, prática reflexiva, o que foi implicando a ação de políticas neoliberais baseadas pela instrução e conteúdo em detrimento de uma formação humana dispensada a esse profissional. A formação inicial de professores, nessa perspectiva, “deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica” (MELLO, 1999, p. 10). Aqui, é importante afirmar que o curso de pedagogia, em especial, foi levado a um esvaziamento da teoria pedagógica e à descaracterização profissional do pedagogo, que inserido no ideário do “ser professor”, tem sua formação alicerçada em estudos disciplinares das áreas das metodologias. Estas áreas, ao voltarem seus estudos, diretamente à sala de aula - espaço fundamental da docência - ignoram os determinantes institucionais, históricos e sociais (objeto de estudo da pedagogia). Por conseguinte, a pedagogia, vista como ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional – no qual se inclui a docência, embora nele incluam-se outras atividades de educar – tem sido pouco colocada à tona nos cursos de formação de pedagogos.

Em contrapartida, a política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Os

institutos superiores de educação são caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante e têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana. Em síntese, um “prático” (FREITAS, 1992).

No contexto referido anteriormente, uma das etapas da reforma educativa desenvolve-se, de forma mais intensa a partir de 1999, e tem como objetivos centrais: dar forma e conteúdo à proposta dos institutos superiores de educação aprovada pelo CNE em setembro de 1999 (Parecer CNE/CES nº 115/99) e, como consequência, retirar das faculdades de educação, e em especial, do curso de pedagogia, a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Portanto, desde 1998 cresce, em nosso país, o número de instituições de ensino superior, aumentando significativamente o número de cursos nas áreas com maior demanda.

Na área da educação, os cursos de Pedagogia e algumas licenciaturas (Letras e Matemática) são as que apontam o maior crescimento em número de egressos (FREITAS, 2002). Apesar das idas e vindas nesse processo de expansão dos cursos de licenciaturas, vale assinalar que no curso de Pedagogia, no ano 2000, foram autorizados 142 novos cursos nos diferentes estados do país. Faz-se também importante mencionar que já sob uma conjuntura de desvalorização da profissão do magistério, pelo cenário configurado por baixos salários, péssimas condições de trabalho, entre tantas outras, as novas instituições criadas têm encontrado dificuldades na manutenção de seus cursos de formação de professores. Algumas delas optam inclusive pela oferta de outras habilitações no interior desses cursos, tais como Pedagogia Empresarial com o intuito de sustentá-los, mesmo que, a partir dessas tentativas, foram sendo evidenciadas uma fragmentação e uma formação especializada deficitária, cada vez mais intensa.

Afora isso, abre-se nova discussão sobre o curso de Pedagogia e o *locus* de formação dos professores para a educação básica, com a Resolução CNE/CP nº 133, de janeiro de 2001, que faz cumprir as determinações do Decreto nº 3.276/99 e do Decreto nº 3.550/2000, ao estabelecer definitivamente as regras para os pedidos de autorização de cursos de formação de professores: esta somente poderá acontecer em universidades, centros universitários e nos institutos superiores de educação, criados especificamente para esse fim. Por conseguinte, os cursos de pedagogia acabaram formando o especialista para atuar nas tarefas de gestão, supervisão e orientação na instituição escolar (FREITAS, 2002).

A partir do que explanei até o momento, parece-me chegarmos ao âmago dessa política, pois, por intermédio de sua ação, é retirada das faculdades/centros de educação nas

universidades a responsabilidade pela formação de professores e educadores para atuar em todas as esferas da educação básica. Aqui, questiono o papel dessas instituições como produtores do conhecimento crítico da educação ao longo da história. E, nesse contexto, esses espaços têm sido esvaziados de políticas relativas à formação inicial e continuada dos professores. Confirmada essa intenção por determinações legais, “aos cursos de pedagogia caberia exclusivamente à formação do bacharel, caracterizando o retorno à fragmentação das habilitações e à separação da formação de professores da formação dos demais profissionais da educação” (FREITAS, 2002, p.146).

Intelectuais e pesquisadores sustentados por concepções da existência de duas formações: professor e pedagogo - que se distinguem qualitativamente - reduzem os saberes e as especificidades do profissional docente a tarefas menos nobres que aquelas destinadas aos que dominam a ciência pedagógica e a ciência da educação, os pedagogos (FRANCO, 2002). Com isso, surge uma concepção de formação em que o pedagogo forma-se sustentado em uma base teórica específica do campo da pedagogia, a qual possibilita sua ação para orientar os professores, que podem ser considerados como meros “tarefeiros”, pois não possuem essa base de conhecimento para compreenderem os conteúdos teóricos da formação pedagógica. A presença dessa lógica nas políticas de formação de professores imprime um alerta no sentido da produção de uma divisão do trabalho, que tem suas raízes no processo de formação, as quais se expandem para o universo da escola.

Freitas (2002) defende a hipótese de que as atuais políticas para graduação e pós-graduação pretendem, em caráter gradativo, retirar a formação de professores do seu caráter científico e acadêmico, próprio do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”.

Ao retomar o viés da implantação das políticas públicas para a formação de professores, cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF/Lei nº 9.424/1996), em que o movimento de oferta da formação inicial para os professores que já atuavam na Educação Básica ganhou força. Esse documento legal permitiu a muitos municípios implantarem parcerias com Instituições de Ensino Superior para garantir aos professores leigos das redes acesso à formação inicial. Muitas instituições privadas que ofertavam cursos: Normal Superior, Pedagogia e Letras, utilizaram parte significativa destes recursos em investimentos de ensino à distância, afastando-se, assim, de uma efetiva construção de política pública para formação de professores.

Ao vasculhar nos bancos de teses e dissertações, localizei o trabalho de Picanço (2012) que aborda a regulação do Estado (esfera Federal/União) na Educação Básica por meio da

política de fundos, especificadamente no que se refere à implementação do FUNDEF e FUNDEB. No campo da formação de professores, Pupo (2012) em seu estudo verificou como a composição dos investimentos vinculados ao FUNDEF, no município de Campinas, influenciou a formação continuada de professores. Concluiu que o advento do fundo não provocou significativas alterações na composição dos investimentos, contribuindo de modo irrisório no desenvolvimento das políticas de formação de professores no país.

Na perspectiva de estudo dessa política e sua relação com a valorização dos profissionais da educação, a tese de doutorado intitulada *Financiamento da educação: do Fundef ao Fundeb - repercussões da política de fundos na valorização docente da rede estadual de ensino do Pará - 1996 a 2009* de Fabrício Aaraó Freire Carvalho (2012) analisa as repercussões do FUNDEF/FUNDEB na valorização dos profissionais do magistério da rede estadual de ensino de educação básica do Pará no período de 1996 a 2009. A pesquisa permitiu concluir que, embora a implementação do FUNDEF e do FUNDEB no âmbito do Estado e, nacionalmente, tenha estimulado alguns avanços legais no sentido de garantir aos profissionais do magistério direitos importantes relacionados à formação inicial e continuada, a um plano de carreira e a melhor remuneração como elementos de valorização docente, ainda está longe de proporcionar a sua real valorização.

Em 2007, foi lançado o PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional), que colocou à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, instrumentos com o objetivo de proceder na avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. O programa inaugura um novo regime de colaboração, que busca concentrar a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Santos (2012) em sua dissertação de Mestrado denominada: *Programa de desenvolvimento educacional- PDE/PR (2007-2009): um estudo sobre transformações e permanências*, afirma que o PDE/PR contempla tendências importantes quanto à formação de professores por atuar em três dimensões: pessoal (articula a autoformação à experiência); profissional (relaciona os saberes da experiência com o saber científico e pedagógico), organizacional (a escola é entendida como local de trabalho coletivo e de práticas formativas). Afirma ser um programa com potencial para formação continuada de professores.

Em contrapartida, Ferreira (2012) ao analisar a implementação do Programa, aponta algumas conclusões, dentre elas: O PDE Federal é uma tentativa de prover ações articuladas entre o governo federal, os estados e municípios, com a finalidade de melhorar a qualidade da

educação pública no país. Porém, da forma como foi organizado, gerou várias manifestações tanto favoráveis como desfavoráveis, entre os pesquisadores em educação. Apresenta-se como uma ferramenta gerencial, que teve suas raízes no governo de Fernando Henrique Cardoso como uma das ações do Fundescola; no contexto da prática, os profissionais da educação criam diferentes estratégias para colocar a política em ação (processos de tradução e interpretação). No entanto, percebeu-se, nas ações propostas pelas escolas, uma forte influência da perspectiva gerencial, com diferentes níveis de aproximação de uma concepção de educação democrática.

A partir do lançamento do PDE, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao Plano de Metas: “Compromisso Todos pela Educação” e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR)³¹ - instrumentos fundamentais para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), exigindo dos estados e municípios e das unidades escolares planos estratégicos de investimento e melhorias de seu trabalho educacional.

O PAR (BRASIL, 2007a) no que tange à formação de professores propõe políticas voltadas para três frentes:

- a) Primeira Licenciatura, destinada aos professores em exercício na Educação Básica e que não possuem nenhuma graduação;
- b) Segunda Licenciatura àqueles em exercício na Educação Básica, porém fora da sua área de formação específica;
- c) Formação Pedagógica aos Bacharéis em exercício na Educação Básica, porém sem a formação pedagógica que lhes garanta o efetivo exercício da docência na sua especificidade.

Segundo Parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2008), a dimensão da carência por professores com formação específica na Educação Básica brasileira foi apontada pelos dados do último Censo Escolar, evidenciando que:

- a) aproximadamente 350.000 professores em exercício não possuem formação em nível de graduação;
- b) cerca de 300.000 professores em exercício possuem graduação em área distinta daquela em que atuam.

³¹O Plano de Ações Articuladas é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, num SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. A elaboração do PAR é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, de acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 14 de 08 de junho de 2012. O PAR está previsto no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído em 2007, durante o governo Lula.

Tais dados criam a necessidade de ações emergenciais de enfrentamento à histórica ausência de uma política pública de formação de professores. Nesse sentido, pesquisa revela que mais de 400 mil profissionais que atuam no magistério da educação básica em nosso país também são alunos da educação superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

3.2 Os programas emergenciais de formação de professores no Brasil: condições de existência

Volto a reiterar que, a partir dos anos 1990, há um movimento em prol da qualidade da escola pública para condições necessárias à sustentação do novo paradigma do capitalismo mundial – qualificação dos trabalhadores e utilização do seu poder criativo no aumento da produtividade e do lucro. Há um ponto que contradiz essa primeira perspectiva, o da oportunidade gerada pela melhoria da educação básica para que o indivíduo alcance emancipação financeira e política, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país e para a consolidação da democracia nacional.

Nesse contexto contraditório que se faz presente na contemporaneidade, destaco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a qual definiu os níveis de qualificação para atuação docente na educação básica, assim como o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010, lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), que declarou a necessidade de formação de professores como um dos maiores desafios a serem superados e estabeleceu metas para ampliação da oferta de cursos de formação, em nível superior, para professores da educação infantil e do ensino fundamental e médio. O PNE – lei nº 13.500, de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), também aponta em duas de suas 20 metas a preocupação com a qualificação de professores para a educação básica.

No manuseio dos documentos legais, referentes às políticas de formação de professores pude perceber que desde 1996 com a aprovação da LDB9394/96 em que há um capítulo específico sobre os profissionais da educação, aparecem itens que tratam da formação de professores, em especial aqueles que atuam na educação básica, pois informa que os institutos superiores de educação manterão “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram dedicar-se à educação básica” (BRASIL,1996,p.23). Também, no mesmo documento, é referido, quanto à formação de professores, que um dos fundamentos presentes nessa política será “a associação entre teorias

e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL,1996, p.22). Com isso, a escola adquire um lugar específico na formação contínua dos professores, uma vez que atuam na educação básica, considerados como leigos, pois sobre eles há ausência de uma formação adequada e certificada que os impede de exercer a docência com a qualidade necessária. Apesar da legitimação social dessas políticas, é preciso afirmar que são práticas sociais imersas em um campo de disputas relacionadas às demandas do período histórico em que se situam, ou seja, elas são fruto de uma estratégia de intervenção governamental.

No ano seguinte, a resolução 2/1997 irá dispor sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas curriculares da educação básica. Neste documento é proposta uma estruturação curricular específica organizada em núcleos (contextual, estrutural e integrador). Afora os documentos que mencionei até então, outros pareceres e resoluções foram sendo constituídos ao longo dos anos posteriores, reforçando a lógica da urgência em formar professores para esse tempo, inclusive criando espaços específicos – os institutos superiores de educação – para o acontecimento e consolidação dessas metas. Nessa direção, também passaram a ser previstas legalmente a diversificação e a flexibilização da oferta dos cursos normais superiores, cursos especiais e cursos à distância.

Faço referência à lei nacional de educação de nosso país, porém demarco um acontecimento histórico anterior– a Conferência Mundial de Educação para Todos³²– realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, formulada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa para as Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial (BM) com vistas a um projeto de caráter mundial para educação, em especial aos países devedores, nas mais diversas instâncias³³. As prioridades estabelecidas na Conferência relacionam a universalização da educação ao crescimento econômico dos países, submetendo-a aos objetivos do mundo do

³²Referencio a Conferência Mundial de “Educação para Todos” por ser considerada um dos principais documentos mundiais sobre a educação, ao lado da Convenção dos Direitos da Criança de 1988 e a Declaração de Salamanca de 1994.

³³Segundo o relatório final de monitoramento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sobre as metas estabelecidas em 2000 no Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos os países de renda baixa e média baixa precisarão gastar 5,4% do Produto Interno Bruto (PIB) para garantir um ensino de qualidade, e as nações ricas precisarão aumentar os repasses aos países mais pobres em US\$ 22 bilhões por ano. O documento destaca que a educação não é a prioridade em muitos orçamentos e mudou pouco desde 1999. Em 2012, ela representou 13,7% dos gastos dos países, o que é menos do que o recomendado pela Unesco, de 15% a 20% do Orçamento. Os países acabam dando prioridade à educação primária, que equivale, no Brasil, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, e negligenciando a educação infantil e a alfabetização de adultos, diz o texto. O relatório conclui também que o financiamento do ensino é importante para que se cumpra uma das premissas da agenda, que é a educação gratuita. Disponível em:<http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2015-04/paises-precisam-aumentar-investimento-em-educacao-diz-unesco>. Acesso em: 11 jun.2016.

trabalho. Os documentos do Banco Mundial sinalizam a educação básica como via que proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade, sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Para essa conquista, aponta atributos necessários que incluem um nível básico de competência em áreas gerais, tais como: habilidades verbais, computacionais, comunicacionais e a resolução de problemas. Essas competências são necessárias ao acesso de uma grande variedade de empregos e permitem às pessoas adquirirem habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho (BANCO MUNDIAL, 1995).

Para a plena efetivação dessas metas, os referidos organismos internacionais reconhecem que o papel do professor é fundamental, e assim, a formação de professores merece destaque nas recomendações oficiais desses órgãos. É fundamental afirmar que inclusive há um tom de acusação nesses documentos legais de que o modelo tradicional de formação utilizado até então seria obsoleto e oneroso e que há uma urgência em formarmos a partir do princípio da inovação. Em especial, no que diz respeito às ações de formação inicial de professores contidas no Relatório Delors de 1997, Souza (2014, p.635) assim refere:

[...] para que todos os professores da educação básica tenham cursos de nível superior (perspectiva esta, presente na LDB promulgada em 1996) e que, para tanto, ocorra uma aproximação com as universidades para a oferta desses cursos – alicerce de implementação da política brasileira para a formação de docente da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) também são concebidas a partir de uma concepção de formação alicerçada em habilidades e competências, o que nos leva à compreensão da introdução de um caráter competitivo e individualizante, muito próximo de uma proposta que reduz o papel do professor como formador efetivo no processo ensino-aprendizagem. Há outros documentos que fazem parte dessas políticas formadoras de professores. Em especial, cito o Plano Nacional de Educação de 1998 e o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 os quais trazem fortemente concepções avaliativas que deturpam o contexto real o qual o ensino brasileiro vem atravessando.

Outro plano que proporcionou a criação de programas de formação inicial e continuada para professores é o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (regulamentado pelo Decreto 6.094/2007) convocando o empresariado brasileiro³⁴ para o

³⁴Plano elaborado no governo do então ministro da educação, Fernando Haddad. O Plano conta com patrocínio do Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Instituto Itaú Cultural, Fundação Bradesco, Instituto Gerda, Organizações Globo, Cia Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, entre outros.

compartilhamento de responsabilidades entre o público e privado pela educação em nosso país. No presente documento, vão sendo articuladas ações como: discussão de plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, sustentados pela lógica do mérito, da formação e da avaliação do desempenho. Por extensão vai incorporando-se o ideário do mérito do trabalhador, sendo que o trabalho passa a ser avaliado pelo desempenho eficiente, o que pressupõe assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional. Características que vão compondo o cenário de um Estado cada vez mais avaliador, sustentado numa lógica de acumulação flexível que preza pela produção do indivíduo habilidoso, competente e polivalente.

A partir desse decreto, surge, no mesmo ano, o Plano de Ações Articuladas (PAR), regulamentado pela Resolução CD/FNDE N°29/2007. Nesse período, percebe-se a ação das políticas neoliberais sobre a educação, pois os recursos a serem repassados aos municípios ficam condicionados à adesão e ao cumprimento das metas do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. No PAR³⁵ é feito um diagnóstico da educação básica através de equipes técnicas do MEC em visitas aos municípios brasileiros. Cruzando as informações desse diagnóstico ao Censo Escolar de 2007 é revelada a inadequação da formação de professores de educação básica, tendo em vista que 1.977.978 (um milhão novecentos e setenta e sete mil e novecentos e setenta e oito) professores (as) que atuam na educação básica não possuem formação em nível superior, o que confere um percentual de 30%.

Conquanto essas políticas apresentem inicialmente um caráter emergencial, as racionalidades presentes nessas propostas perpetuam e vêm legitimando-as, o que acabou sendo retomado pelo próprio PARFOR. Percebe-se claramente que há um deslocamento da formação de professores em nível médio para o nível superior, o que configura o discurso assertivo da necessidade de investimento na formação de professores como estratégia para empreender reformas profundas na educação e em outros âmbitos da vida social. Por isso, há uma defesa de que as políticas educacionais devem estar atreladas à necessidade de melhoria da educação básica e à reelaboração dos programas de formação docente. Parece que há uma espécie de desalinhamento presente nessa dimensão. Ao atribuir valor às políticas educativas

³⁵O PAR (Plano de Ações Articuladas) é uma ferramenta de planejamento da política educacional brasileira comandada pelo Ministério da Educação (MEC). Assim que um município ou estado adere ao Compromisso Todos pela Educação - programa de 28 diretrizes para a melhoria do ensino nacional -, o secretário responsável por essa área automaticamente se compromete a elaborar um diagnóstico e uma série de objetivos para a rede de ensino local. Essas metas devem ser alcançadas em até quatro anos e são estipuladas junto com diretores, coordenadores, professores e membros da comunidade. É a partir desses dados que o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) pode fornecer apoio técnico e financeiro às administrações regionais (NAVARRO, 2009).

da educação básica relacionadas à formação docente, valorizamos essa proposta. Porém, ao incorporarmos esse contexto nos programas formadores com vistas à docência vivemos um descompasso, pois valorizamos a educação em nível superior, desconsiderando o que contextualiza a educação básica.

O PDE (BRASIL, 2007a), expressa esta espécie de “falsa oposição” entre a educação básica e educação superior, uma vez que o próprio Governo Federal faz a defesa de que para reforçar a educação básica, é necessário o investimento na educação superior, com ênfase para a formação de bons professores em número suficiente. Ainda referente a esse documento, há o apontamento de que será superado esse estigma da formação dos professores em nível superior como uma prioridade governamental, com vistas à qualidade na educação, se colocada em ação uma visão sistêmica da educação. Dito de outro modo, que os níveis educacionais sejam tratados como unidade, da creche à pós-graduação, de maneira que a formação inicial e continuada do professor esteja voltada para a melhoria da educação básica e vice-versa.

Mesmo que muito já se tenha dito sobre formação de professores, acredito ainda ser um tema relevante na pesquisa em educação, principalmente em um momento em que as ações políticas têm se tornado cada vez mais interessadas na formação de professores. Para tanto, o Plano Nacional de Educação (PNE)³⁶, para o decênio 2014-2024, que deve servir como diretriz para todas as políticas educacionais do país, após ter tramitado na Câmara de Deputados desde 2010, foi aprovado no primeiro semestre de 2014. Entre as 20 metas do Plano, pelo menos quatro tratam diretamente dos/as professores/as, como podemos observar na tabela abaixo:

TABELA 2 – METAS PNE 2014-2024

Meta 15 - Formação de professores: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16 - Formação continuada e pós-graduação de professores: Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17 - Valorização do professor: Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da

³⁶Projeto de Lei Nº 8.035, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Pela demora na tramitação na Câmara de Deputados, o Plano foi aprovado apenas em 2014, sendo considerado o decênio 2014-2023. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência do PNE.

Meta 18 - Plano de carreira docente: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido na Constituição Federal.

Fonte: Site do Observatório do PNE³⁷.

Para atingir as metas sinalizadas, o PNE (BRASIL, 2010a), aliado aos interesses dos organismos internacionais já mencionados, localiza um contingente considerável de professores da educação básica sem a qualificação necessária, desvalorizados em virtude dos baixos salários e do baixo reconhecimento social, ao mesmo tempo em que, de modo contraditório, a estrutura atual do capitalismo valoriza a ação desses docentes para preparar quadros de trabalhadores necessários a sua manutenção, em um contexto de globalização, em que a competição é um imperativo desse tempo. Assim, as políticas internacionais encontraram um terreno fértil para resolver o problema da qualificação docente no Brasil.

Além disso, é importante destacar o interesse da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como uma agência voltada à preparação de quadros qualificados para a docência, cuja tradição anterior fixava-se de modo mais efetivo em qualificar professores para o ensino superior. Essa inclusão sobre a emergência para necessária formação e qualificação de professores no Brasil é oficialmente institucionalizada pela lei nº 11.502 (BRASIL, 2007b).

Retomando a perspectiva histórica investida, por mim, nessa Tese, um marco no que tange à recente implantação de ações em prol da qualificação em nível superior de docentes da educação básica é a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Num plano geral, a UAB foi apresentada como uma oportunidade de desenvolvimento do modelo de educação à distância no país, bem como se configurou em uma resposta à baixa oportunidade de acesso das camadas menos abastadas da população, à insuficiência de formação superior gratuita e à necessidade de formação e valorização dos profissionais da educação que atuam nos níveis - médio e fundamental - da educação básica. Assim sendo, a UAB unificou, em uma única proposta, o crescimento na oferta de vagas para cursos superiores e o privilégio do ingresso de professores das redes de ensino da educação básica, visando à sua qualificação. A partir da experiência da UAB, em conjunto com outros programas criados ou migrados para a

³⁷ Disponível em: <http://observatoriodopne.org.br/metas-pne>. Acesso em: 11 out.2014.

CAPES após o redimensionamento de sua missão, a política de formação de docentes foi sendo (re) estruturada em nosso país.

A estrutura legal que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo decreto n. 6.755/09, legitimou e fortaleceu propostas que já vinham sendo desenvolvidas pela CAPES, tais como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)³⁸, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³⁹ e o Observatório da Educação⁴⁰, assim como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁴¹, entre outras, que passaram a configurar o PARFOR de forma integrada, pelo menos em nível legal. Outras ações relativas à formação docente que eram desenvolvidas no âmbito da Secretaria de Educação Básica, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e, principalmente, da extinta Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC) foram ou ainda estão sendo migradas para a CAPES, sendo que o decreto 6755/09 abarcou muitas atribuições postas nesses setores.

Percebe-se, portanto, a falta de linearidade na criação das políticas públicas, o que provoca pouco sucesso nas ações voltadas para a qualificação docente, demonstrando a falta de articulação entre estas e pouca harmonia em sua efetivação. O (re)lançamento de programas em desenvolvimento com um mesmo “rótulo” – PARFOR – não garantiu mecanismos de integração, na medida em que houve a necessidade de individualizar novas ações que, efetivamente, tiveram início a partir da portaria n. 9 (BRASIL, 2009a), denominando-as PARFOR Presencial, visto que elas não se misturavam com as demais ações que estavam sendo desenvolvidas.

³⁸É um programa de consolidação das Licenciaturas implementado pela CAPES cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente. Como resultados alcançados pelos projetos no âmbito do Prodocência, destacam-se entre outros: maior integração entre as licenciaturas e entre as disciplinas (ações envolvendo desde a articulação e o diálogo entre as licenciaturas até a apresentação de propostas de trabalho intersetoriais e interdisciplinares); inserção, inovação nos conteúdos curriculares por meio do desenvolvimento de projetos em disciplinas, principalmente nos estágios e práticas; formação dos licenciandos com maior articulação entre teoria e prática e entre educação superior e escolas de educação básica (desenvolvimento de redes e de mecanismos de articulação com as escolas públicas); desenvolvimento de metodologias inovadoras para a educação superior, elaboração de práticas formativas diferenciadas com foco no enfrentamento de problemas da educação básica, produção de atividades de ensino e de materiais didáticos, pesquisa como princípio formativo dos licenciandos.

Bolsas de iniciação à docência para licenciandos que desenvolvem atividades pedagógicas na rede pública de educação básica.

³⁹Apoio à realização de estudos e pesquisas em temas educacionais que utilizem as bases de dados do INEP.

⁴⁰Oferece cursos de graduação, especialização e aperfeiçoamento na modalidade à distância, por meio de universidades públicas brasileiras, tanto para a formação de docentes quanto para a formação de outros profissionais identificados como necessários ao desenvolvimento das microrregiões atendidas pelos cursos.

⁴¹Universidade Aberta do Brasil.

O MEC parece ter percebido essa desarticulação, uma vez que criou o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (CONAFOR). Porém, tal tentativa de articulação tem proporcionado, aparentemente, resultados burocráticos em vez de articulação efetiva das ações. Como primeira providência desse comitê, foi publicada a resolução n. 1 (BRASIL, 2011), que determinou às instituições de ensino superior (IES) que participam da política de formação de professores para a educação básica a “instituir no âmbito de sua Pró-Reitoria de Ensino de Graduação ou equivalente, um Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica”. Esse comitê institucional possui, na sua composição, entre outros membros, os coordenadores institucionais da UAB e do PARFOR Presencial, atores que coordenavam autonomamente as ações específicas de cada um dos programas no âmbito das IES.

Entretanto, parece que a necessidade de definição de princípios, procedimentos operacionais e articulação efetiva entre as diversas ações previstas na política de formação de docentes, as quais se materializam no Prodocência, no PIBID, assim como na própria UAB, entre outros, poderiam em sua articulação, complementarem-se e oferecerem possibilidade de potencializar as ações individuais de cada programa. Quando esses fatores não acontecem, de certo modo, há um enfraquecimento desses programas, tanto quanto a sua continuidade. Além disso, agrega-se o fato de que tais políticas estão em construção à medida que são executadas, sofrendo, pois, constante pressão e rearranjos, conforme se desenvolvem.

Ao tratar do PARFOR como uma estratégia política de governo, inicialmente trago alguns dados evidenciam que, em 2013, havia mais de 2,1 milhões de professores atuando na educação básica no Brasil. Cerca de 430 mil profissionais que atuam no magistério da educação básica também são alunos da educação superior. Desses professores, observa-se que aproximadamente 48% estão matriculados no curso de Pedagogia e 10% no curso de Letras (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014). Para tanto, o governo federal criou o PARFOR visando à preparação de 339.400 profissionais, no período 2009/2011, o que representava 50% da demanda do EDUCACENSO, elaborado pelo Ministério da Educação– MEC, e 85% da demanda para 2015, segundo o Instituto de Estatística da UNESCO (UIS).

Como professora do Programa e por estar imersa no trabalho docente na Educação Básica, tenho ciência da importância desse processo de formação inicial para professores em exercício, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa nas escolas, bem como sua identidade e profissionalização no

campo da educação. Sabemos que, quando obtemos êxito no decorrer dos processos da formação inicial, este gerará desencadeamentos positivos posteriormente no que se refere à qualidade nos processos de formação em serviço e nos processos de formação continuada. Entretanto, o que dizer de um Programa que proporciona formação inicial para professores no exercício da profissão? Esse é o contexto em que a presente investigação está inserida.

Segundo Gatti et. al. (2011), existem muitas lacunas a serem supridas no que se refere às políticas públicas de formação de professores no Brasil; grande parte destas relaciona-se às instituições formadoras e aos currículos empreendidos por elas. Situações tais que necessitam ser repensadas. A autora (IBIDEM, 2011, p. 89-90) afirma ainda que: “Dois aspectos são importantes na discussão dessa formação. De um lado, os fatores socioculturais e os diferenciais de grupos envolvidos na ação docente; de outro lado, as políticas curriculares face aos processos necessários à sua profissionalização”.

Outra questão, que a autora nos traz, perpassa pelo fato de que os estudos realizados sobre a formação inicial dos docentes não se têm detido pela busca de conexões entre os componentes curriculares acadêmicos e a formação docente que ocorre nas escolas. Gatti et. al. (2011) também alerta que o processo de formação não deve ser visto como uma sequência fixa de dois momentos. No primeiro, a formação acadêmica inicial e, posteriormente, a formação continuada no serviço, mas o que se torna importante é a garantia da alternância contínua desses momentos para que haja uma mobilização permanente de saberes na constituição desse profissional.

Silva Júnior (2010) vai afirmar que a formação clássica dos professores tem se mostrado pouco eficaz, que se pautar apenas pela concepção tradicional de formação inicial de professores com prerrogativas unicamente teóricas, sem associação com as experiências vividas *in loco* não tem correspondido às necessidades do profissional que a contemporaneidade exige. O autor (IBIDEM) também alerta que aquilo que propõe não é uma formação a qual apresente momentos distintos: primeiramente a formação acadêmica, para a posterior formação pelas experiências de trabalho, mas uma proposta com alternância desses momentos em seu contexto. Faz críticas às propostas de formação, uma vez que considera que não há a inclusão de referências a experiências do exercício profissional dos sujeitos, pois considera que há subentendido uma intenção de orientar para a aquisição da experiência desejável. Afirma que é preciso que o sujeito esteja no centro de seu processo de formação, já que os contextos de trabalho são credenciados como ambientes de formação. Quais verdades são proferidas sobre a docência no contexto dessa formação pelas alunas?

Gatti et. al. (2011) aponta que essa compreensão do docente como o centro da formação é abarcada em algumas instituições nas experiências que envolvem os estágios ou disciplinas de prática de ensino; porém, ainda expressando uma visão dicotômica entre teoria e prática. Prossegue afirmando que essa postura é rarefeita nos currículos efetivados nas instituições de ensino superior (IESs) brasileiras formadoras de professores para a educação básica. “Há predomínio de formação acadêmica, mais abstrata, de caráter excessivamente genérico, nas proposições institucionais para essa formação” (GATTI et. al, 2011, p. 91). Essa formação é necessária, mas não suficiente “para a integralização da formação de um(a) profissional da docência” (IBIDEM, p. 91).

Segundo a legislação brasileira, há espaços nas instituições formadoras que possuem como proposta tratar de modo concreto as práticas docentes, em que se poderiam aliar experiência e teoria. Entretanto, na maioria das vezes, esses espaços não são utilizados para esse fim. Ou seja, são desperdiçados momentos preciosos para estabelecer relação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da profissão, produto das vivências escolares na educação básica. “Encontramos, sobre esse aspecto, uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado” (IBIDEM, p. 91). Nessa perspectiva, há uma discussão dessa problemática a respeito dos cursos de formação inicial de professores, com vistas à implantação de novas políticas de ação nos diversos níveis da esfera pública. Todavia, estas têm se apresentado mais como formas de contornar situações emergentes e urgentes do que apresentadas como de solução para esses problemas.

Tedesco (2010) vai alertar para um ponto crucial a ser considerado, quando tratamos das políticas de formação de professores em nosso país: a percepção e discussão de que o problema educativo é o fato de que nossas crianças não estão aprendendo como deveriam. E, por conta disso, estamos produzindo enormes níveis de desigualdades nos resultados de aprendizagens de nossos alunos. Nesse sentido, reforça o alerta, ao afirmar que a condição de aprendizagem nas escolas é o verdadeiro ponto de partida. Neste aspecto, identifico-me com o ponto de vista do autor, uma vez que, como exerceo docência nos dois níveis, percebo constantemente, como há uma espécie de névoa que encobre o nosso olhar para que de fato enxerguemos as mazelas presentes na educação básica e no ensino superior com lentes diferenciadas, ultrapassando certos estigmas e verdades presentes nesse entorno. Centrar o olhar para os contextos de formação e de atuação docente são uns dos mecanismos que podem ser utilizados com o intuito de tornar efetivamente relevante políticas de ação para a formação inicial de professores em exercício.

Ainda na discussão das políticas de formação inicial dos professores, vou reportar-me às licenciaturas, estas percebidas como os cursos responsáveis pela formação de professores da educação básica. Nessa dimensão, a forma, como as licenciaturas e seus currículos vêm sendo institucionalizados são colocados em questão, há um bom tempo (GATTI et. al, 2011).

A autora (IBIDEM, p.92) afirma:

Atualmente, em função dos graves problemas que enfrentamos no que diz respeito às aprendizagens escolares em nossa sociedade – sociedade cada dia mais complexa – avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, quer quanto às estruturas institucionais que as abrigam, quer quanto aos seus currículos e conteúdos formativos.

Evidentemente que não há como centrar a explicação da estrutura deficitária de oferta das licenciaturas unicamente ao professor e à sua formação. Há toda uma configuração de fatores que acabam convergindo para o fomento dessa situação, tais como: aspectos das culturas nacional, regional e local; os planos de carreira e salário dos docentes; a formação e atuação dos gestores das escolas; as condições de trabalho nas escolas, entre tantos outros.

Sabemos que formar professores é uma tarefa bastante complexa. Justamente por isso, não são medidas simplistas e banais, apresentadas como uma fórmula mais eficiente e produtiva de preparar os profissionais da educação, que irão resolver os problemas atuais das licenciaturas.

As diretrizes e os princípios dos programas de formação inicial de professores em exercício (dentre eles o PARFOR) estão ancorados no Plano de Metas - *Compromisso Todos pela Educação* -, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Este Plano, lançado em 2007, elenca entre seus objetivos principais a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. Portanto, o PARFOR vem como uma política pública articulada a um conjunto de ações do MEC em colaboração com as Secretarias de Educação de estados e municípios e as IESs públicas, para ministrar cursos de licenciatura a professores que trabalham nas redes públicas e que ainda não têm a formação exigida pela Lei nº9394/96 (LDB).

O PDE, nesse contexto, apresenta uma dimensão positiva, uma vez que o referido plano dá relevo à importância da atuação dos professores na melhoria da qualidade da educação (MENDONÇA, 2007). Também pode ser observada nessa perspectiva a importância em formar professores em uma esfera mais subjetiva do que objetiva no intuito de melhorar a qualidade da educação em nosso país pelo viés da formação de professores. Aliado a esse fator, as ações do PDE para a formação de professores na modalidade à

distância se expandem, uma vez que a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID favoreceram a proliferação de cursos de licenciatura não presenciais, contrariando a posição de autores (SAVIANI, 2007; FREITAS, 2007) que defendem que a formação inicial presencial dos professores deva anteceder à formação à distância.

O PARFOR, como um programa de abrangência nacional, tal qual a existência de outros programas⁴² que o antecederam, surgiu para dar cabo do pressuposto de que a educação é necessária para promover o desenvolvimento e, nesse sentido, a formação de professores tem um papel proeminente nesse processo. Na Tese, destaco o programa nacional de formação inicial de professores em exercício, anunciado pelo Governo Federal, em 2007, como parte das prioridades definidas pelo PDE.

⁴²O Pró-Licenciatura oferece formação inicial à distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino, é destinado a professores que trabalham nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino e que não possuem a licenciatura exigida para o exercício da função; o Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores semipresencial, voltado para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental; o Proinfantil é um curso em nível médio, à distância, na modalidade Normal e destina-se à formação de professores da Educação Infantil em exercício nas creches e em escolas das redes públicas, municipais e Estaduais, bem como da rede privada sem fins lucrativos; o Prolind é um programa de apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas. Seu objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas e o Prodocência é um Programa de Consolidação das Licenciaturas das instituições federais e estaduais de Ensino Superior, é uma ação da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente.

4 AS FERRAMENTAS ANALÍTICAS POSTAS EM AÇÃO

Nesse capítulo, serão destacadas e discutidas as ferramentas fundamentais para que as análises possam ser realizadas. Seleciono duas ferramentas que considero potentes para as análises empreendidas até o momento. Trata-se das ferramentas do *discurso* e do *ciclo de políticas*. Adoto a metáfora foucaultiana da “caixa de ferramentas⁴³” para me referir a uma caixa com utensílios úteis para o trabalho com o material. Isso significa, que

a) se trata de se construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se estabelecem em torno delas; b) a pesquisa não pode ser feita senão pouco a pouco, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) acerca de determinadas situações (FOUCAULT, 2001, p. 427).

As ferramentas do *discurso* e do *ciclo de políticas* tornaram-se potentes no decorrer do trabalho de sistematização dos materiais. Conforme avançava na sistematização das enunciações, mais tais ferramentas potencializavam-se na organização do que chamei de categorias analíticas. Por conseguinte, os conceitos de discurso e de ciclo de políticas irão servir de instrumentos para pensar como vem sendo constituída a formação de professores em exercício no Brasil.

4.10 ciclo de políticas

Para incidir meu olhar sobre as políticas de formação inicial de professores em exercício no Brasil, considero relevante voltar à figura de Anísio Teixeira (1900-1971), já que foi personagem importante em nosso país acerca das discussões sobre o papel da universidade, sua relação com a ciência, cultura e democracia.

Nos anos de 1931 a 1935, Anísio Teixeira empreendeu uma ampla reforma de ensino na então capital do país, o Rio de Janeiro, como Diretor da Instrução Pública e, posteriormente, Secretário da Educação do Distrito Federal. Esta reforma teve como ponto culminante a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), de vida curta e conturbada, mas experiência *fundante*, à qual o educador retornaria sempre nos seus escritos e iniciativas no âmbito do ensino superior. E os anos 1950/1960, ao longo dos quais Anísio Teixeira organizou a CAPES (Campanha de

⁴³Foucault entende a teoria como uma “caixa de ferramentas”, portanto a percebe como um instrumento adequado para decifrar a lógica própria de uma relação de forças concretas e como lentes que devemos ajustar por nós mesmos.

Aperfeiçoamento do pessoal de nível superior, atual Fundação), promovendo uma reforma *por dentro* da universidade, por meio da institucionalização da pesquisa e da pós-graduação no país, bem como, juntamente com Darcy Ribeiro, projetou a Universidade de Brasília. Em 1964, quando foi demitido dos cargos que ocupava no Ministério da Educação, pela ditadura militar que então se instalava, Anísio Teixeira estava à frente da reitoria desta universidade (MENDONÇA, 2012, p. 12).

Meu interesse em trazer para a discussão Anísio Teixeira justifica-se pelo seu entendimento da educação em dois segmentos: “educação geral para todos” (a educação de massas) e a educação aprofundada das “inteligências privilegiadas” (a formação das elites). Percebia esses segmentos não como contraditórios, mas como dimensões integradas no processo de reorganização do sistema escolar, e considerava que o caráter democrático estaria assegurado pela progressão no interior do sistema, com base na meritocracia (MENDONÇA, 2012). Nessa linha de compreensão, afirmava ser urgente reorganizar a escola secundária. E, anterior a isso, sugeria a instalação das faculdades de Educação, de Ciências e de Letras (até porque a reorganização de todo o sistema escolar dependia fundamentalmente da qualificação do professor). Na visão de Anísio Teixeira, a função específica da Universidade seria a de construir a cultura expressiva das sociedades contemporâneas, de base científica e tecnológica, e onde se formaria o novo intelectual apto para exercer a direção da sociedade (MENDONÇA, 2012). Segundo Mendonça (2012, p. 17):

É por isso que, para Anísio Teixeira, a Universidade deveria ser, antes de mais nada, um centro de investigação e de pesquisa científica (o que aliás, na visão do educador, constituía-se na sua “feição clássica e universal”). Esse caráter a diferenciaria das demais instituições existentes no país, marcadas até então, por um “espantoso praticismo”, por um singular utilitarismo, tomado no sentido estreito e limitado do termo.

Outra ideia importante a destacar das concepções de Anísio Teixeira refere-se à universidade como instituição de cultura, e sua compreensão da diversidade como uma característica das culturas avançadas. Nessa perspectiva, considerava que o grande problema do ensino superior no Brasil estava na inexistência de uma tradição propriamente universitária, já que ocorreram iniciativas frustradas nos anos 1930, as quais não conseguiram mudar a sua feição dominante. Para o educador, o atraso brasileiro estaria articulado a nossa situação de dependência cultural. Em outras palavras, a inexistência de uma universidade voltada para a constituição de uma cultura brasileira e orientada à solução dos problemas

nacionais é o principal fator que justificaria essa situação de dependência (MENDONÇA, 2012). Eis a síntese da visão de universidade contemporânea apontada por Anísio Teixeira:

- a oferta de uma universidade “humanista”, oferecendo uma formação básica geral (de um humanismo adequado à sociedade contemporânea);
- uma universidade “moderna”, voltada para a pesquisa e a produção do conhecimento;
- uma universidade “de serviço”, devotada aos problemas práticos da sociedade e à educação;
- uma “multiversidade”, ligada à indústria e ao desenvolvimento nacional.

Para estender meu olhar sobre as políticas de formação inicial de professores em exercício sob o conceito de ciclo de políticas recorri a Anísio Teixeira, pois, em sua atuação como educador, já sugeria uma mudança de qualidade no ensino superior do país, uma reforma *a partir de dentro*. Dito de outra forma, uma transformação profunda nas práticas pedagógicas desenvolvidas no seu interior. Ainda, na compreensão do educador, a *cultura acadêmica*, em uma perspectiva colaborativa deveria propiciar uma mudança radical no próprio conteúdo da formação oferecida na universidade, em que houvesse uma simultaneidade entre teoria e prática, privilegiando-se mais a lógica do estudo e da investigação científica do que a lógica, até então dominante, da aula expositiva. Em suas palavras:

[...] se desejo transmitir uma cultura nova, não a posso transmitir pondo o aprendiz em contato com os produtos dessa cultura, mas tornando possível ele aprendê-la pelo processo de sua formação, de modo que ele, de algum modo a reinvente, inserindo-a em seu modo de pensar. Ele não deve ficar apenas capaz de compreendê-la, mas de fazê-la e continuá-la, sem mencionar a capacidade de aplicá-la (TEIXEIRA, 1989, p.23).

Partindo dessas considerações iniciais a respeito do papel da universidade como geradora de cultura acadêmica na contemporaneidade e retomando as principais ideias a esse respeito com base em Anísio Teixeira, é salutar mencionar que compreendo a política como processo. Para tanto, realizar a análise desses documentos (as políticas) parece ir ao encontro da exploração das contradições internas às formulações, uma vez que os textos evidenciam vozes discordantes, em constante disputa. Nesse campo de conflitos, vão sendo produzidas as “hegemonias discursivas”, ou seja, no cenário desses debates, aquele que vai abarcando as demandas dos diversos grupos e dos mais variados interesses postos em ação vai incorporando-os em suas metas e determinando o tom dos discursos em voga. Nesse sentido, meu interesse ao trabalhar com as políticas de formação de professores em exercício não está no texto em si como objeto final de explicação, mas olhá-las por meio da abordagem do ciclo

de políticas como unidades de análise que me permitem ter acesso aos discursos para compreender a política.

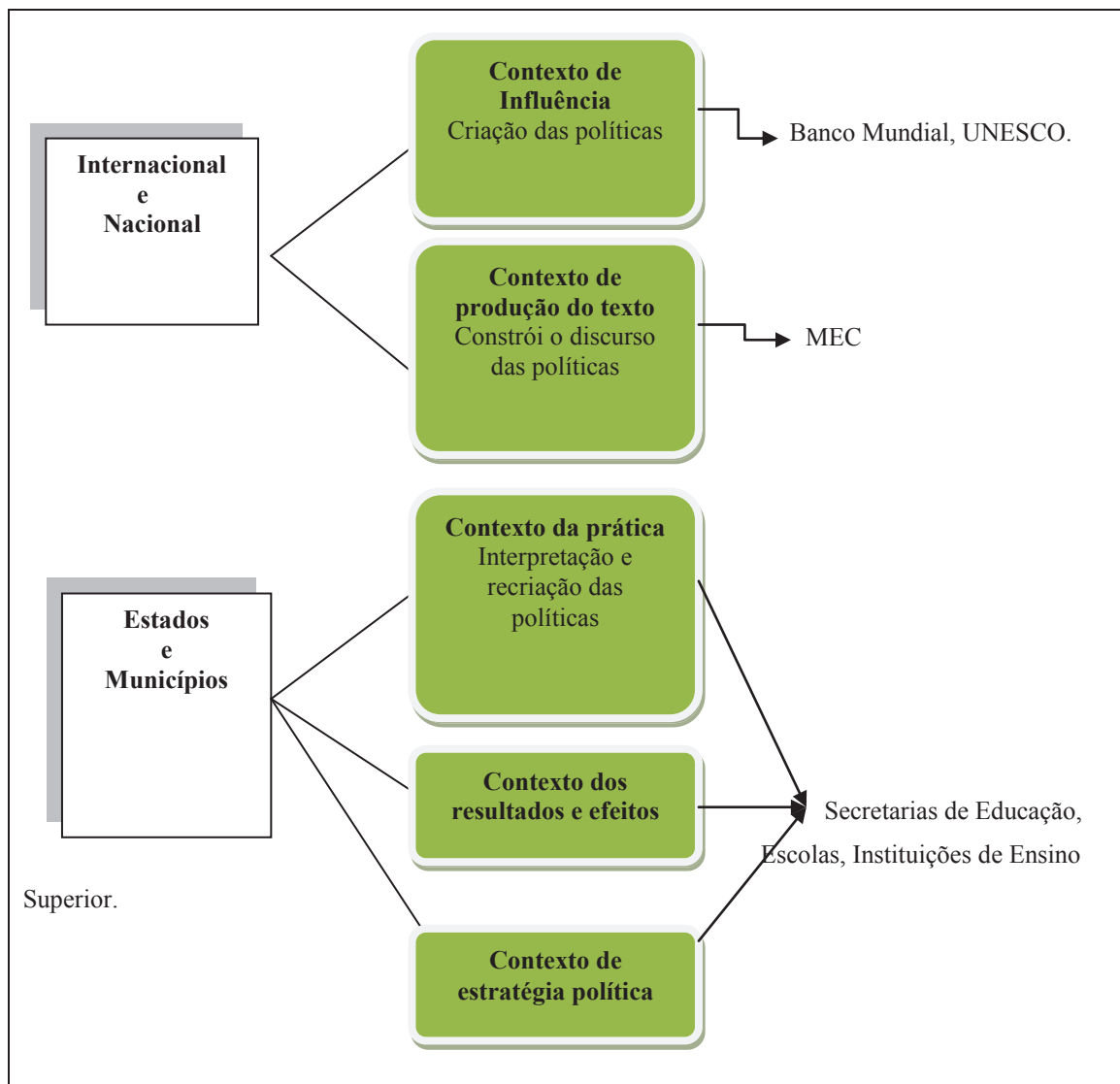
Como Ball e Bowe (1998), entendo que as políticas educacionais são processos de negociação complexos, nos quais momentos como a produção dos dispositivos legais, a produção de documentos e o processo de implementação das políticas devem ser entendidos num movimento de associação. É, para tanto, imprescindível ressaltar que o ciclo de políticas situa o foco de sua análise desde a formação do discurso de uma política até a interpretação dos sujeitos que a implementam.

O ciclo de políticas pode ser assim definido:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p.49).

A análise das políticas educacionais, tendo como referência o ciclo de políticas, possibilita-nos compreender o todo, desde sua atuação num espaço micro até sua aplicação num contexto macro, do texto e da prática. Por meio da figura 1, busco representar a abrangência e o modo que as políticas públicas atuam e atingem os mais variados contextos. Percebe-se, pela análise do ciclo de políticas, a possibilidade de um entendimento minucioso das políticas educacionais, promovendo uma visão crítica diante das mesmas. No momento em que voltamos para o estudo na perspectiva de um conjunto interligado, aplicando os contextos propostos por Ball e Bowe (1992), o aprendizado e o entendimento tornam-se eficazes na verificação do impacto e (re) significação dessas políticas. Nessa Tese, em especial, dos espaços de formação inicial de professores em exercício. Por isso, faz-se necessário compreender cada contexto para melhor aprofundamento do objeto de estudo e sua complexidade. Nessa direção, os estudos de Ball permitem analisar as relações de influências globais e internacionais que estimulam as formulações das políticas nacionais, que ocorrem devido à circulação das ideias por meio de redes políticas e sociais, pelo processo de “empréstimo das políticas” e por meio de grupos e indivíduos que vendem essas ideias por meio de livros, periódicos etc. (MAINARDES, 2006).

FIGURA 1:
MAPA CONCEITUAL DO CICLO DE POLÍTICAS (BALL E BOWE, 1992)



Fonte: Adaptação da autora com base em Mainardes (2007).

As políticas estão imersas em um terreno de constantes disputas, uma vez que os textos das políticas dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como decorrência, atribuição de significados e de sentidos diversos a, por exemplo, um mesmo termo. Esses significados e sentidos apresentam-se, muitas vezes, emaranhados com outros veiculados por outros textos e outros discursos.

Por isso, textos devem ser lidos *com* e *contra* outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos. Tal movimento, que fecunda o campo da educação com discursos produzidos em outros campos discursivos, demarca um novo terreno de análise – a intertextualidade como uma dimensão constituinte dos textos da reforma. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432).

Essa dimensão da intertextualidade vai ao encontro, de forma subliminar, à historicidade presentes nesses textos, uma vez que os textos estão na história e a história está nos textos. Há uma relação intrínseca entre o texto e a história, consolidada, sem dúvida, por construções em uma esfera discursiva. Nos textos, aparece a relação com os contextos em que são produzidos e usados. Desse modo, os textos são produto de uma bricolagem de peças que compõem um novo discurso pedagógico (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Para tanto, é importante mencionar que os textos de políticas entram em cena em uma arena em que estão sujeitos à interpretação e recriação, o que de antemão aponta que não são simplesmente recebidos e implementados. A legislação, nessa perspectiva, apresenta-se como um processo contínuo, cuja posição do poder está em constante mudança.

Ao abordar as diferentes interpretações e reinterpretações das políticas como objetos, os quais podem provocar a contestação de seus significados e resultados, abre-se a possibilidade de vislumbrar resistência aos objetivos ou propósitos originais. Sendo assim, o campo da política educacional é ao mesmo tempo processo e produto. Ball (1994, p.16), traz a seguinte contribuição nesse sentido:

Autores não podem controlar o significado de seus textos, então se esforçam para atingir a “correta” leitura. Mas é crucial reconhecer que políticas são produtos de compromissos nos vários estágios, na micropolítica da formulação da legislação no debate entre parlamentares e na micropolítica da articulação dos grupos de interesse (BALL, 1994, p. 16).

Em aliança ao pensamento de Ball, lembro que, nas últimas décadas, temos presenciado projetos educacionais que apontam documentos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ou Órgão das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e relatórios do Banco Mundial como fontes principais de referência para a educação em nosso país. Essas referências tratam desde o âmbito da formação de professores até métodos e práticas de ensino, entre outros, uma vez que a comparação entre países desiguais vem se tornando uma forma de promover e garantir as políticas públicas, norteadas meramente por avaliações externas, muitas vezes contraditórias, as quais apenas justificam o que fora previamente estabelecido. Estabelece-se, perigosamente, um conceito hegemônico de educação que tem como pilar a relação custo-benefício.

Como fui delineando até aqui, meu interesse nesta Tese está voltado para as políticas de formação inicial de professores em exercício. Pensando no modo como as políticas

educacionais são implementadas, creio ser relevante mencionar que pesquisas evidenciam que há um grande distanciamento entre as intenções das políticas e sua efetivação no ambiente escolar. Como já mencionei anteriormente, muitos estudos avaliam as políticas classificando-as de modo generalista (boas ou más) e também apontam as escolas e professores resistentes à mudança. “Em busca de novas possibilidades de entender os processos de implementação, o trabalho de Stephen Ball⁴⁴ oferece um potencial considerável” (MAINARDES, 2007, p.27) para análise das políticas que constituem a materialidade dessa Tese.

Inicialmente, Ball e Bowe (1992) caracterizaram o processo político a partir de uma noção de um ciclo contínuo composto por três arenas ou facetas políticas: a política proposta (*intended policy*), a política de fato (*actual policy*) e a política em uso (*policy-in-use*). A “política proposta” corresponde à política oficial relacionada às intenções de governo e também associadas às intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas em que as políticas emergem. A “política de fato” é constituída pelos textos políticos e legislativos que dão forma à política proposta e compõem as bases iniciais para que as políticas sejam postas em prática. A “política em uso” refere-se aos discursos e práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (MAINARDES, 2007).

Olhar para as políticas e programas de formação inicial de professores em exercício em sua emergência permite-me considerar a abordagem dos ciclos de políticas um modo de vê-las sob uma perspectiva pertinente e de considerável potencial heurístico.

Retomando a tríade inicial adotada por Ball e Bowe para abordagem das políticas, faz-se importante referir que os autores consideraram que a linguagem escolhida apresentava certa rigidez a qual não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas. Dessa forma, optaram por apresentar uma visão mais refinada do ciclo de políticas, contínua e constituída por três contextos principais: o contexto de influência, o da produção de texto e o da prática. Na abordagem a partir desses contextos, consideram que há uma interrelação entre os mesmos, os quais não desempenham necessariamente uma dimensão temporal ou sequencial. Desse modo, não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, por essas razões envolvem disputas e debates (MAINARDES, 2007).

⁴⁴ “As pesquisas desenvolvidas por Ball inserem-se em uma concepção designada como pesquisa crítica sobre políticas educacionais ou pesquisas críticas comprometidas com a justiça social” (MAINARDES, 2007, p.27). Ball juntamente com Bowe desenvolveu a abordagem do “ciclo de políticas” que adota uma orientação pós-estruturalista, a qual “destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2007, p.27).

De modo breve, passo a caracterizar o primeiro contexto, qual seja, de influência, aquele em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. Nesse contexto, os grupos de interesse entram em disputa pela definição das finalidades sociais da educação. São atuantes nesse contexto os partidos políticos, o governo e o legislativo (MAINARDES, 2007). “É também neste contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2007, p.29). Uma das influências presentes nas arenas públicas são os meios de comunicação.

O contexto de produção de texto está ligado à linguagem do interesse público mais geral, logo, representam a política. Essas representações podem tomar formas de textos oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos podem ser por vezes contraditórios, uma vez que a política não é finalizada no legislativo, e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específico da sua produção. Políticas são intervenções textuais, mas carregam limitações materiais e possibilidades, as quais são percebidas no contexto da prática (MAINARDES, 2007).

O contexto da prática é onde a política se coloca sob a interpretação e recriação, na qual produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Nessa direção, sabe-se que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos (MAINARDES, 2007). “É importante destacar que as interpretações e reinterpretções são constituídas nas relações sociais e precisam ser entendidas no contexto de sua produção” (MAINARDES, 2007, p.31).

Em 1994, no livro *Education reform: a critical and poststructural approach*, Ball(1994) acrescenta dois contextos ao ciclo de políticas: o contexto de resultados (efeitos) e o da estratégia política. O contexto de resultados preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, ou seja, os efeitos que a política produz e o impacto desta sobre a realidade. Esses efeitos⁴⁵ são divididos em duas categorias: gerais e específicos (MAINARDES, 2007). Para tanto, Ball sugere que, na análise de uma política, deva ter presente: as várias facetas, dimensões e implicações (mudanças e impactos em/sobre o currículo, pedagogia, avaliação e organização) e as interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas.

⁴⁵ Quanto aos efeitos Ball (1994) apresenta a distinção entre efeitos de primeira e segunda ordem. Os de primeira ordem correspondem a mudanças na prática ou na estrutura e são visíveis em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

Por fim, o contexto de estratégia política “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2007, p.32).

A abordagem do ciclo de políticas delineada até aqui estabelece uma ligação entre as posições do Estado e os processos micropolíticos e/ou entre macro e microanálises pela formulação de um referencial teórico o qual incorpora as duas dimensões (MAINARDES, 2007). Ball (1994) vai afirmar que qualquer teoria decente de política educacional deve analisar o funcionamento e o papel do Estado. Ainda esclarece que a análise de uma política exige as relações entre geral e local, macro ou microinfluências e suas interpenetrações. Dessa forma, concluímos que, nas mais variadas abordagens analíticas, o sustento de uma divisão rígida entre macro e micro é difícil de acontecer.

Outra contribuição de Ball para análise das políticas é a concepção de política como texto e como discurso. No primeiro quesito, é necessário considerar que o texto físico que chega à instituição de ensino (escola, universidade etc.) tem uma história representacional e interpretacional, ou seja, o texto, os leitores e o contexto de resposta têm histórias. Nas palavras de Mainardes (2007, p.37):

Em termos gerais, esta concepção pressupõe a análise de textos e dos seus contextos de produção e também consideram os leitores não como leitores ingênuos ou recipientes vazios, mas como sujeitos históricos que recebem e interpretam os textos de diferentes formas.

Por conseguinte, os textos são produtos de múltiplas influências e agendas, as quais são codificadas de maneiras complexas. Meu propósito, nessa Tese, é realizar a análise dos documentos das políticas de formação de professores em exercício identificando ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, as vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos.

Na concepção de política como discurso, o referencial foucaultiano aponta o discurso como um conceito central. Nesse sentido, Ball e Foucault afinam-se, pois Ball (1993) vai tratar do poder do discurso – os discursos incorporam significados e usam de proposições e palavras em que certas possibilidades de pensamento são construídas – as quais estabelecem limites sobre o que é permitido pensar e têm como função as vozes legítimas e ilegítimas. Baseado em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se regimes de verdade.

As concepções de política como texto e como discurso são complementares. A primeira enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores, e a segunda enfatiza os limites

impostos pelo próprio discurso (MAINARDES, 2007). Reafirmo que olhar para as políticas de formação de professores em exercício a partir da abordagem de ciclo de políticas qualifica-me a perceber a emergência e a configuração dessas políticas na teia de relações de poder em que estão instaladas.

A partir da compreensão do ciclo de políticas como conceito para realização de minha análise nessa Tese, passo a discorrer, na próxima seção, sobre a ferramenta conceitual do discurso.

4.2 O Discurso

Exercer a docência tem sido cada vez mais complexo, uma vez que o contexto se apresenta multifacetado e em meio a contingências das mais diversas demandas que atingem a escola, e, em especial, a figura do docente. Sendo assim, considero oportuno citar a pesquisa de Fabris (2010) ao utilizar-se dos Estudos Culturais para realizar a análise de filmes hollywoodianos na produção de uma forma de ensinar que denominou de pedagogia do herói. A autora afirma que os filmes de Hollywood analisados centram suas pedagogias em uma perspectiva individualista e unitária do discurso, como se elas fossem parte da personalidade e vontade do docente, ou seja, orientam as diretrizes da profissão. Instiga-nos a pensar:

Essa pedagogia do herói está centrada no sucesso, na conduta moral elevada, no modelo de homem e mulher competitivo, que por tanto tempo se acreditou como solução para levar a civilização a um nível de desenvolvimento e excelência. Será essa a perspectiva que a atual política de formação docente pretende desenvolver? (p.242)

A configuração competitiva da contemporaneidade tem conduzido a formação de professores para atuarem como sujeitos cada vez mais centrados em si mesmos e cada vez mais atentos a *rankings* nacionais sobre desempenho docente e discente. Os docentes formados neste contexto não podem ignorar os orientadores avaliatórios e profissionais de seu tempo. O que os filmes hollywoodianos (FABRIS, 2010) nos apresentam com relação à docência parece ser a reafirmação dos princípios da racionalidade moderna, em que o herói tem um lugar privilegiado. Nesse tempo, que muitos têm chamado de pós-moderno, talvez essa pedagogia do herói precise urgentemente ser problematizada no sentido de possibilitar o pensamento em outras perspectivas para a formação docente. Um dos desafios para quem

deseja ensinar na escola contemporânea é o de fuga de modelos inatingíveis, e o exercício de busca pelo pensamento sobre a complexidade das relações que a docência demanda.

Em minha investida em uma análise crítica das políticas educacionais, especialmente, no campo da formação de professores, sou inspirada pelos efeitos econômicos, pelas políticas sociais e culturais forjadas em um tempo no qual a globalização e o neoliberalismo pautam e determinam as regras do jogo educacional. Nessa empreitada, compreendo a política educacional como elemento constituinte da preparação dos alicerces que sustentam e mantêm determinados projetos atuais e potentes para o governo de uma nação. Dito de outra forma, é importante identificar os discursos que constituem a formação de professores e que são capazes de determinar razões, verdades e metas a serem atingidas a partir da intervenção direta do Estado sobre a vida da população.

A interferência do Estado, sobre uma parcela específica da população brasileira, dá-se, entre outras formas, pelas políticas de formação de professores em exercício para aqueles que não possuem formação específica para sua atuação profissional. A prática de investimento de formação inicial sobre professores em exercício, nesse sentido, não é uma inovação para a sociedade brasileira. Talvez o que seja distinto e que mereça nossa análise são as condições de cada momento histórico em que tais políticas se efetivaram. Há recorrências enunciativas⁴⁶ nas práticas de formação desenvolvidas no Brasil que nos fazem perceber discursos que ora acentuam a formação visando expandir o ensino, ora acentuam a formação para melhoria da qualidade de ensino e ora, talvez esse mais atual, para a melhoria de médias anuais de aprovação e de aprendizagens escolares. Demonstro essas nuances utilizando-me de um dos trechos citados na Resolução CNE/CP N°1/2002 que trata da expansão do ensino:

O Ministério da Educação, em conformidade com parágrafo 1º Art. 8º da LDB, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores da educação básica (BRASIL, 2002, p.5).

⁴⁶Importante esclarecer a noção de enunciado a que estou referindo-me: “[...] ele [o enunciado] se delinea em um campo enunciativo onde tem lugar e *status*, que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual. Qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja” (FOUCAULT, 1996, p. 120). A partir dessa noção pude estabelecer o entendimento de recorrência enunciativa como aquele efeito de recorrer em discursos específicos que incorrem numa mesma formação discursiva.

Aliado a isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica “[...] apresentam a flexibilidade necessária para que cada Instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, [...]” (BRASIL, 2002, p.58), o que vem a confirmar que a proposta de organização de diretrizes para a construção de uma matriz curricular redimensionada com base em eixos⁴⁷ estabelecidos para a formação de professores é um fato na atualidade.

O mesmo documento faz referência à constituição de “[...] uma base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitem a revisão criativa dos modelos hoje em vigor” (BRASIL, 2002, p.4), o que mostra uma perspectiva voltada para a qualidade de ensino. Conforme documento, segue algumas metas a serem alcançadas:

[...] fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática; promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação (BRASIL, 2002, p.5)

No meu entendimento, há um discurso presente nas políticas de formação de professores em exercício que institui “verdades” e subjetiva esses professores, que, por sua vez, são orientados para uma direção já mapeada e calculada.

Segundo Fischer (2012) para compreendermos o discurso como um conjunto de enunciados que tem como apoio uma mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2007) torna-se essencial entendermos o enunciado como uma função de existência, já que para a autora no momento em que Foucault refere-se ao discurso como “número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”, ou “como domínio geral de todos enunciados”, “grupo individualizável de enunciados”, “prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados[...]” (FISCHER, 2012, p.76-77), o enunciado não

⁴⁷ A Resolução CNE/CP N°1/2002 indica critérios de organização que contemplam as orientações para desenhar uma matriz curricular coerente. Esses critérios estão expressos em eixos, quais sejam: 1) Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) Eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) O eixo que articula a formação comum e a formação específica; 5) Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. Os eixos citados articulam as dimensões que precisam ser contempladas na formação profissional docente e sinalizam o tipo de atividade de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação dos formadores de formadores.

passa a ser mais uma unidade, mas encontra-se na transversalidade das frases, proposições e atos de linguagem.

Nesse sentido, para Foucault o enunciado constitui-se de quatro elementos básicos (FISCHER, 2012):

- a referência a algo que identificamos;
- o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo;
- o fato do enunciado não existir isoladamente, mas sempre em correlação e associação a outros enunciados do mesmo discurso (na presente tese, o discurso pedagógico está em questão) ou de outros discursos (discurso religioso etc.);
- a materialidade do enunciado, ou seja, as formas concretas em que ele aparece, como por exemplo: em textos pedagógicos, falas de professores, em diferentes situações e em períodos históricos diferentes.

Destaco a noção de discurso para assinalar que a linguagem é um elemento presente para que as práticas de governo produzam efeitos sobre a formação inicial dos professores em exercício. Ao analisar a conceituação, as explanações e os cálculos que povoam o campo governamental, há a exigência de atentarmos para a linguagem. Para Miller e Rose (2012, p.43): “[...] a política deveria ser situada dentro de um campo discursivo mais vasto, no qual as concepções dos fins e meios próprios ao governo estejam formuladas: uma análise do que Michel Foucault chama de racionalidades políticas”. Ao discurso estão atrelados instrumentos específicos de escrita, listagem, enumeração e computação que transformam um objeto em discurso passível de conhecimento, cálculo e administração. Essa descrição do objeto para que possa ser governado é um dos domínios da “governamentalidade” (MILLER e ROSE, 2012), uma vez que, no caso da formação de professores, esse objeto é transformado em uma forma conceitual e particular que prescinde à intervenção e ao controle.

As racionalidades políticas são compostas por enunciações discursivas, já que acontecem de modo relativamente sistemático e traduzem-se no governo, que possui linguagens particulares para comunicar seus objetos e metas, utiliza uma gramática de análise e de prescrições, os vocabulários específicos dos programas e os termos nos quais a legitimidade do governo está estabelecida (MILLER e ROSE, 2012).

Todo governo⁴⁸ depende da linguagem como forma de constituição das coisas, por que, por seu intermédio é possível produzir os esquemas políticos. Portanto, a linguagem é um elemento significativo para o governo. Os programas de governo⁴⁹ – são elaborados mediante a linguagem, pois através dela é que se materializam os apelos presentes no discurso político — formar professores em exercício que atuam sem a habilitação necessária para qualificar a educação básica em nosso país —, e os planos, configurados por esquemas e objetivos específicos que buscam tratar da problematização surgida — formar professores em caráter emergencial para atender a uma demanda específica.

O enfoque trazido aqui para a linguagem relacionada ao governmentamento, de forma alguma quer trazer à tona uma visão unilateral de que o aspecto de maior relevância é o significado. Pelo contrário, como estabelecem Miller e Rose (2012, p.45): “A linguagem, vale dizer, proporciona um mecanismo para tornar a realidade flexível a determinados tipos de ação”.

Os discursos que constituem as políticas de formação de professores no Brasil, como outros discursos que podemos localizar, operam para constituir, posicionar, tornar produtivo, regular, moralizar e governar o sujeito e indiretamente a todos aqueles que a ele estiverem de certa forma subordinados. Logo, as práticas as quais constituem os professores em exercício que estão em formação, também constituem aquelas que direta e indiretamente se relacionam aos professores. Por meio da condução das condutas docentes também são potencializadas técnicas de condução das condutas dos escolares.

Para Foucault:

A conduta é a atividade que consiste em conduzir, a condução, se quiserem, mas é igualmente a maneira como cada um se conduz, a maneira como cada um se deixa conduzir, a maneira como cada um é conduzido e como finalmente, cada um se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução (FOUCAULT, 2004, p. 196-197).

Podemos definir condução como a atividade de quem conduz, e se autoconduz. Em uma via de mão dupla, a condução das condutas tanto pode ser exercida sobre o outro quanto pode ser conduzida pelo ser sobre si mesmo. Aliás, o fim da condução é a autocondução de acordo com práticas instituídas política, histórica, social, espacial e temporalmente.

⁴⁸Entendo por governo, o conjunto de poderes e instituições públicas. Portanto, o governo é quem conduz os negócios públicos, estabelecendo linhas-mestras de atuação. É a instituição do Estado que centraliza ou toma para si a ação de governar.

⁴⁹Ressalto que compreendo os Programas de governo como instrumentos de organização que articulam um conjunto de ações suficientes para enfrentar um problema, devendo seu desempenho ser passível de aferição por indicadores coerentes com o objetivo estabelecido para atender às demandas em pauta.

As políticas de formação de professores são integrantes de um Programa de governo, visto que reivindicam conhecimento da esfera ou do problema a ser enfrentado. E, a partir daí, busca exercitar poder legítimo e calculado sobre ele. Por consequência, é composta uma lista de estratégias com vistas à consolidação de uma política governamental de professores. Nas palavras de Foucault, “[...] nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (FOUCAULT, 2008, p.164). Por isso, os modos comuns dessas percepções ocorrem segundo acontecimentos e entidades pautadas por fatos que prescindem de imagem e discurso. Isso tudo atrelado aos problemas enfrentados pelos indivíduos e grupos – em especial aqui, os professores em exercício– faz com que os problemas de um e os de outro – dos governantes e dos governados – pareçam intrinsicamente ligados em sua base e em sua solução. Essa leitura é possível ser realizada justamente devido às ações praticadas em nosso país em que o governo é a condição de possibilidade para orientar o desenvolvimento das condições de vida da população. Neste caso, dos professores e, indiretamente, daqueles que são atendidos por eles, os discentes.

Vê-se que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2015c) e anterior a esta, a própria LDB9394/96(BRASIL, 1996), há a proliferação do discurso da competência invadindo o terreno educacional, inclusive tornando-se a tônica das discussões e recomendações legais. Embora a lei não defina explicitamente a quais competências de fato faz referência (pois acabam inscritas nas entrelinhas), estas acabam proliferando-se como “certos modismos” em nosso país, que vão adentrando os discursos presentes na formação de professores e nas escolas, e conseqüentemente materializam-se nas práticas e comportamentos.

Após adentrar nas políticas, percebi que os discursos produzidos estão articulados em práticas de governo e instituem formas de ser e de agir. Na perspectiva foucaultiana, os discursos são compreendidos como práticas sociais as quais se produzem em relações de poder e saber, implicados mutuamente (FERREIRA e TRAVERSINI, 2013).

O uso da noção de discurso como conceito-ferramenta me parece produtivo neste contexto, tendo em vista que as políticas instituem modos de ser e agir, que produzem o professor em exercício da educação básica em nosso país. Sustentada por este sentido de discurso, procurei direcionar minhas análises, evitando buscar sentidos ocultos ou escondidos nos ditos a respeito de formação e docência. Tentei olhar para os discursos na sua superfície, observando como tratam a formação e docência, sustentando estratégias de governo as

quais incidem sobre os próprios docentes. Há, portanto, uma estratégia de poder posta em ação para fazer funcionar ou manter um dispositivo de poder.

Pude observar que, na formação inicial de professores em exercício, as estratégias de poder postas em ação fortalecem a ideia da profissão como uma missão de caráter salvacionista. Esse aspecto pode ser percebido em trecho do documento do MEC:

A queda do número de pessoas interessadas pela formação para o magistério na educação básica, assim como sua evasão, põe em risco a meta de universalização e ampliação da obrigatoriedade da educação básica, além de ser contrária às necessidades de educação da população brasileira (BRASIL, 2014d, p.53).

Nessa direção, os professores são convocados a investir em sua formação com vistas a salvar o futuro do país. Por isso, para que a docência possa ser efetiva de acordo com as regras que se estabelecem por uma ordem discursiva, é necessário que os profissionais da educação estejam cientes e, mais que isso, convencidos da atribuição de determinado papel neste processo.

No que tange ao governo de uma parcela da população que se constitui enquanto um risco, os professores de educação básica em exercício sem formação adequada são integrantes de um projeto nacional de educação que tem como uma de suas metas a elevação dos níveis da qualidade educacional em nosso país. Essa meta em muito se relaciona com um projeto de futuro da nação.

No momento em que vou afinando meu olhar analítico sobre os discursos que constituem as políticas, com maior visibilidade percebo a necessidade de os professores exercerem sobre si mesmos o convencimento, dito de outro modo, o governo. Eis o ponto em que o governo encontra sua eficácia, uma vez que está pautado em um desejo dos próprios governados, num direito usufruído por eles, ou seja, o direito de construir o cidadão do futuro por meio de suas ações construídas ao longo de seu processo formativo. Na condução das condutas é que encontramos a sutileza das práticas de governo; práticas estas pautadas pela liberdade.

Com essa concepção, Díaz (1998) argumenta que o discurso assumido pelo professor, ocorre, por intermédio de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, sustentados em princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre (re)produções dos significados e práticas específicas exercidas na docência. Assim, não se dá em um projeto deliberado de um falante autônomo a partir de uma intenção comunicativa. Desse ponto de vista, o professor passa a ser constituído como um sujeito pedagógico que é formado e

regulado, no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece (DÍAZ, 1998).

Todavia, a formação docente é operacionalizada por um conjunto de discursos composto por textos, regras e práticas que pretendem assujeitar ou subjetivar o indivíduo, interpelando-o a tornar-se determinado tipo professor: crítico, reflexivo, cooperativo, autônomo, automotivado, dentre tantos outros. Desse modo, nas instituições formadoras, nas políticas educacionais de formação de professores e de regulação da educação, no cotidiano das escolas, são validados discursos pedagógicos que mudam sob o ângulo histórico e cultural.

A atual universalização dos discursos centrados na aprendizagem do aluno constitui um terreno fértil para viabilizar a racionalidade política em curso na contemporaneidade. Uma racionalidade caracterizada, por exemplo, pela responsabilização do aluno pelo seu sucesso e pelo professor como aquele que necessita percorrer o caminho (seja este qual for) para facilitar o processo de aprendizagem do aluno. Nessa direção, Garcia (2002), ao analisar como as pedagogias críticas exercem um tipo de pastorado sobre as consciências, aliando sujeição e emancipação, liberdade e auto-regulação, liberdade e disciplina, ascetismo e salvação, remete-nos a vislumbrar a noção de identidade como uma subjetividade racional, unificada e coerente que esteve como centro dos projetos da Modernidade, o qual a escola esforçou-se num movimento de escolarização universal. A autora (IBIDEM, p.14) afirma: “O processo de subjetivação nos tempos contemporâneos é, sobretudo, plural, divergente, como é hoje nossa própria subjetividade”. Consoante a isso, analisa que essas pedagogias críticas estão implicadas nos processos de subjetivação dos sujeitos pedagógicos (discentes e docentes). Por meio dos jogos de verdade, concernentes a essas pedagogias, são possibilitados modos de existência para esses indivíduos, os quais fornecem meios para tomarem a si mesmos como um campo de objetividade e auto-reflexão, oferecendo formas de personalidade, exercícios e práticas de si para transformarem-se nesse tipo de docentes.

O exercício da docência nessa formação discursiva refere-se ao exercício de uma função governamental-pastoral cuja tarefa é a produção do sujeito de consciência e do “bem” agir. A direção dessa função pastoral, esclarecedora, humanizadora e salvadora instituem aos docentes a moral de um asceta, permeado de convicções políticas profundas. Sendo assim, os docentes são posicionados como universais e de esquerda, membros de uma *intelligentsia* crítico-pastoral-humanista, com personalidade moral exemplar baseada na auto-reflexão, na autodeterminação e em um fundamentalismo intelectual de esquerda. Implementa-se uma

tecnologia pedagógica com vistas à sua formação, que privilegia práticas exemplares, produzindo-os ou sendo subjetivados como docentes de princípios engajados.

De modo sintético, segundo Garcia (2002), o regime do eu intelectual e do docente crítico produzido pelas pedagogias críticas sustenta-se em três ideias principais:

1) Ser a consciência alheia: os docentes críticos são “guardiães da verdade”, exercem em relação ao povo o papel de direção e esclarecimento; portadores de valores universais como a razão, verdade, justiça, liberdade e emancipação; têm autoridade de guiar as consciências, revelar seus erros e ilusões; têm o poder de reformar, guiar e curar os indivíduos (exercer uma forma de pastorado);

2) Ser um sujeito de princípios e condutas exemplares: a renovação da prática pedagógica depende mais de que o docente assuma a importância político-moral da função esclarecedora e emancipatória da educação e não tanto de sua competência técnica. Esta última é uma decorrência da postura ética exemplar no exercício da função pastoral.

3) Ser um sujeito de atitudes pastorais: a confissão e o exame da consciência procuram desvelar a consciência de si ao diretor da consciência a fim de descobrir os enganos e faltas que afastam os homens da salvação. O docente deve incorporar atitudes de um guia espiritual (retidão, justiça de seus princípios e condutas) como atitudes de um progenitor atento e compreensivo, que substitui a punição pela consciência e co-responsabilidade.

Nessa perspectiva da construção de um docente pautado por práticas sucessivas de autoexame e, muitas vezes, responsabilizado pelas aprendizagens e, em especial, as não aprendizagens dos alunos institucionalizam-se todo um aparato burocrático com vistas a detectar as falhas ocorridas nos resultados educacionais em nosso país. Esse sentido fica expresso em um dos artigos presentes no Plano Nacional de Educação 2014-2024:

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o *caput* produzirá, no máximo a cada dois anos:

I – indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos(as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos oitenta por cento dos(as) alunos(as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II – indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos(as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes (BRASIL, 2014c, p.47).

Entretanto, precisamos lembrar que, nestes tempos de economia e política globalizadas, mais autonomia relaciona-se com o aumento do controle da conduta dos sujeitos, sejam alunos ou professores, como também fica notório que, quanto mais a população exerce sua cidadania, há mais brechas para a instauração de processos regulatórios. Percorrendo o tempo, Coutinho e Sommer (2011, p.87), pensando em uma formação de natureza mais política dos professores, referem-se da seguinte forma:

Se focalizarmos de maneira mais detalhada a atual produção discursiva sobre a formação de professores, de ampla circulação no Brasil (de forma geral, produções de autores estrangeiros), perceberemos a predominância de discursos sobre o *professor reflexivo* (ou prático reflexivo) – que seria aquele que pesquisa, ou reflete sobre a própria prática –, perspectiva introduzida entre nós pelos trabalhos de Schön (1983; 1987; 1992) e Zeichner (1993; 1996a; 1996b), cuja proveniência no pensamento de Dewey (1933; 1938), um dos expoentes do escolanovismo, é insofismável.

Ainda na esteira desses autores (IBIDEM, 2011, p.89), a compreensão de que “[...]o escolanovismo foi condição de possibilidade para a lógica da educação como arte de governar”, pois havia a necessidade de “[...] substituir a função disciplinadora da escola tradicional por uma função governamental da escola nova” mostra-nos como esses novos modos de pensar e efetivar a formação de professores no Brasil foram construindo e intensificando uma arte de governar as ações docentes. Comungando da perspectiva posta pelos autores, ciente dos discursos atuais sobre formação de professores e a relação destes ao escolanovismo no Brasil, bem como a herança deixada por este na educação brasileira, destaco as indagações feitas por estes:

[...]será que não estamos presenciando uma intensificação da educação como arte de governar na formação de professores atuais? A pedagogia das competências, e o modelo de professor a ela vinculado não seria uma clara expressão desta intensificação? (COUTINHO e SOMMER,2011.p.97).

Os discursos, deste modo, constituem uma forma de governar que acaba por necessitar da aproximação do Estado com o mercado na condução de modos de conduzir a sua conduta e a dos outros. Foucault estabelece que o governo compreende: “não apenas as estruturas políticas e a gestão dos Estados, mas a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos [...] Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p.244). Nesse sentido, como sabemos, os indivíduos produzem e são produzidos por relações de poder e estas por sua vez irão conduzir as condutas dos sujeitos.

A partir da análise das políticas de formação inicial de professores em exercício desenvolvida até aqui pude perceber que intrínseca a elas estão presentes estratégias que anunciam condição de possibilidade para a percepção de que as políticas de formação inicial de professores em exercício produzem efeitos sobre a população docente, os quais nem sempre são positivos para sua formação. Podemos observar alguns desses aspectos formativos, quando os docentes são instigados a referirem-se sobre suas ações pedagógicas nas escolas. Em momentos de reuniões pedagógicas e conselhos de classe (presenciados por mim, ao longo de minha carreira como docente) fica evidenciado que a construção de conhecimentos por parte dos professores dá-se por intermédio da análise crítica de suas práticas ou de colegas e de uma “previsível” ressignificação das teorias, sustentada pelos conhecimentos da prática.

Destacados e discutidos os conceitos de *discurso* e de *ciclo de políticas* que utilizei para compor a análise do conjunto de materiais dessa Tese, no próximo capítulo, realizo o olhar analítico sobre a empiria estabelecida na Tese com o objetivo de compreender a formação inicial de professores em exercício numa perspectiva das ferramentas analíticas eleitas por mim.

5 A AÇÃO DAS POLÍTICAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES EM EXERCÍCIO

Nesse capítulo, realizo o olhar analítico sobre a empiria estabelecida na Tese com o objetivo de compreender a formação inicial de professores em exercício numa perspectiva do discurso e do ciclo de políticas. Para tanto, estabeleço a análise realizada sustentada pelos conceitos de discurso e ciclo de políticas, os quais serviram de critério de seleção e organização das enunciações extraídas do material.

Inicialmente, trago o neoliberalismo como a própria razão para que, principalmente do final dos anos 1900 e na primeira década dos anos 2000, as políticas de formação inicial de professores em exercício tomassem acento e destaque como algo de inovação no país. O neoliberalismo, junto à noção de internacionalização, é constituinte de uma grade de leitura das práticas do presente que possibilitam a compreensão da análise desenvolvida.

5.1 A reconfiguração das políticas educacionais no neoliberalismo

A agenda de reformas educacionais, construída e difundida nas últimas três décadas em âmbito global, revela uma variedade de sujeitos, grupos sociais e organizações (governamentais/não-governamentais; nacionais/ transnacionais, e suas interpenetrações), fatores que contribuem para que, nessa Tese, minha análise direcione-se de modo a compreender, com maior clareza, os diferentes acordos estabelecidos, as formulações propostas e os embates em torno de projetos em disputa na sociedade, em níveis local, nacional e global. Essas ações dos sujeitos em diferentes posições de poder/saber influenciando, produzindo e difundindo diagnósticos e soluções das/para as políticas constituem-se em uma problemática importante para a compreensão das políticas de formação inicial de professores em exercício. Acredito, parafraseando Ball (1997), que as políticas não são “coisas”, um objeto por si só, e, portanto, os grupos de interesse que nela atuam são foco das investigações para a compreensão da formação do discurso da política e dos diversos processos de legitimação, ou não, que se desenvolvem na produção das políticas.

Nessa Tese, destaco aspectos e elementos que vêm sendo produzidos e difundidos acerca da temática da formação de professores em exercício, identificando os sentidos e significados presentes nos debates e na produção de textos e discursos que são apropriados desses textos. Para tanto, trago a Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002

(BRASIL, 2015c) que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Destaco o presente documento por entendê-lo como um texto que projeta princípios para as políticas de formação de professores em nosso país e que apresenta forte influência em sua produção das políticas implementadas em variados países do mundo, sob a ação dos organismos internacionais. Sua produção, resultado de uma construção coletiva, contou com a participação de especialistas do campo educacional brasileiro em um esforço conjunto de elaboração de soluções para as problemáticas educacionais referentes à formação de professores, constituindo-se destacadamente em um redimensionamento desta formação com a intenção de amenizar/solucionar as mazelas existentes neste contexto. Nessa lógica, assim está descrito no Parecer CNE/CP 9/2001(peça indispensável e um dos fundamentos da Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002) a presença da internacionalização no âmbito da formação de professores:

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação estão impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais (BRASIL, 2001a, p.3-4).

Fonte:Parecer CNE/CP 9/2001⁵⁰.

Seguem outros excertos que se referem ao aspecto da internacionalização, referente à política das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica presentes nos documentos analisados:

Ela busca descrever o contexto global e o nacional da reforma educacional no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte, e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores. Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores, ela apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos(BRASIL, 2001a, p.6).

Fonte: Parecer CNE/CP 9/2001.

⁵⁰Neste capítulo analítico, com o intuito de melhor apresentar a materialidade da pesquisa, organizo os excertos dos materiais destacados e/ou analisados em caixas de texto.

Segundo a Unesco (CONFERÊNCIA...,1971), o planejamento é um processo que deve ser contínuo, englobar operações interdependentes e estar sujeito a revisões e modificações, uma vez que as condições podem ser alteradas,obstáculos revelados e interpretações modificadas (MARTINS, 2010). Ademais, o planejamento é um processo político, pois envolve decisões e negociações acerca de escolhas de objetivos e caminhos para concretizá-los (BRASIL, 2014c, p10).

Fonte: Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

(BRASIL, 2014c, p.61)

Fonte: Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Está evidenciado, na referência a outros países, o fato de que o Brasil como nação democrática ainda necessita ajustar-se às outras nações no âmbito educacional. Ao olhar para o processo de elaboração da presente resolução e seu discurso para a formação de professores, reconheço também as agências multilaterais de fomento e os intercâmbios de ideias e concepções entre diferentes países como parte da rede dos significados construídos. Considero que o processo de circulação de textos entre contextos, os mais diferentes, característico nas ações entre as agências multilaterais, faz-se por recontextualizações que se desenvolvem irregularmente, resultado do efeito da globalização nas formas econômicas, políticas e culturais. É importante ressaltar que os textos não encerram em si mesmos os sentidos, apresentam-se constantemente abertos às interpretações múltiplas, pelas leituras possíveis realizadas pelos diferentes sujeitos em contextos nos quais esses textos circulam.

Convencida da compreensão a respeito dos textos políticos como um permanente campo de interpretações e reinterpretações, bem como da bricolagem⁵¹ que deles fazem parte, menciono aqui o Relatório Delors (DELORS, 1997). Faço a menção a esse documento produzido por uma comissão de especialistas internacionais em educação, por nele estar evidenciada:

⁵¹ O entendimento de bricolagem que aqui faço uso está relacionado a um tipo de criação de texto. Neste caso específico, um texto criado através de bricolagem é composto por diferentes trechos de outros textos, que posteriormente são "colados", através de um processo semelhante ao da bricolagem.

[...] a centralidade dos professores no que concerne à formação de atitudes dos alunos, ao despertar de curiosidade, ao desenvolvimento de autonomia, ao estímulo do rigor intelectual, como também à criação das condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (SOUZA, 2014, p.635).

No contexto do relatório, o professor é configurado como um profissional provido de múltiplas capacidades, as quais devem ser manifestadas por ele no sentido de superar, isoladamente, os conflitos e as dificuldades provenientes da família, da escola e do sistema de ensino. Ainda faz referência à responsabilização do professor na superação de dificuldades do aluno em relação à sua condição social e de acesso à saúde para assim alcançar seu aprendizado e obter a garantia de continuar permanentemente aprendendo. A formação permanente é elemento visível no Parecer CNE/CP 9/2001(BRASIL, 2011a), uma vez que, no texto, fica evidenciada a formação de professores como crucial no atual contexto, e o alerta aos professores de que lhes cabe também experimentarem suas próprias qualidades profissionais nesse cenário. Dito de outro modo, são construídos o entendimento e a crença no imaginário desses profissionais de que necessitam atrelar a permanente formação ao exercício da sua profissão para permanecerem atuando na conjuntura apresentada nesses novos tempos. Com relação à influência dos organismos internacionais nas ações de reformas nas políticas de formação de professores no Brasil, e aqui, em especial, ao que consta no Relatório Delors, Souza (2014, p.635) atenta para o fato de que:

[..]observa-se o atendimento das recomendações da comunidade epistêmica responsável pela elaboração do referido relatório (Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI) para que todos os professores da educação básica tenham cursos de nível superior (perspectiva esta, presente na LDB promulgada em 1996) e que, para tanto, ocorra uma aproximação com as universidades para a oferta desses cursos – alicerce de implementação da política brasileira para a formação de docente da educação básica.

Outro documento que destaco, seguindo a lógica da trajetória de influência das comunidades epistêmicas nas ações do governo brasileiro, é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, publicado no decreto n. 6.094 (Brasil, 2007b), o qual preconiza a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

No referido decreto, ficou evidente a perspectiva de centralidade da qualidade da educação básica, estabelecendo-se, entre outros focos de ação, a instituição de um programa próprio, ou em regime de colaboração entre União, estados e municípios, voltado para a

formação inicial e continuada dos profissionais da educação. “Nesse contexto, considerando a necessidade de articulações mais estruturadas para efetivar-se um programa de qualificação de docentes em larga escala, em 2009, tais ações foram destacadas do PAR⁵², institucionalizando-se o Parfor” (SOUZA, 2014, p.636). Nesse sentido, surge, no cenário educacional brasileiro, o interesse da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na consolidação de seu papel como agência voltada também à preparação e qualificação de profissionais da educação básica para o exercício da docência. A tradição, até então, da CAPES era atuar na qualificação de professores para a educação superior, entre outros profissionais de alto nível. Porém, com a emergência da centralidade da qualidade da educação básica atrelada à formação dos professores, em especial aqueles em exercício na educação básica, qualidade essa reiterada por ideias e documentos oriundos dos organismos internacionais, fez com que esse nível de educação estivesse presente nas ações de formação empreendidas pela agência; inclusão esta que foi oficialmente institucionalizada pela lei n. 11.502 (BRASIL, 2007b).

Neste contexto, surge um aspecto relevante que necessita de abordagem. Muitos dos programas governamentais, que visam à formação docente, trazem consigo uma particularidade. Primeiramente, criam-se os Programas e algumas ações de forma pulverizada e, posteriormente, tais atividades são institucionalizadas como parte de uma política. Essa situação, em conjunto com outros aspectos, que foram abordados até o momento, denota a falta de linearidade e a desarticulação na construção e implementação das políticas educacionais; nessa investigação em especial, das políticas de formação inicial de professores em exercício no país.

É de nosso conhecimento que as políticas, por vezes, tornam-se estratégias de governo no sentido de reorganizar a economia. Nesta compreensão, a partir da década de 1990, no que tange à política para a formação de professores, houve um emaranhado de ações que desencadearam a descaracterização, a privatização e o aligeiramento dos cursos de formação. Na educação, como mencionado anteriormente, as políticas estão condicionadas por programas advindos dos organismos internacionais, que, enquanto agentes multilaterais financiadores dos empréstimos e dos acordos dos países da América Latina, mostram um discurso de compromisso na resolução das mazelas educacionais do país. Entretanto, encoberto nesse discurso está presente o interesse na reorganização do capital central.

⁵² Plano de Ações Articuladas

A partir desse entendimento, Popkewitz (2008) mostra-nos que há a presença da produção de um docente introspectivo. Seu posicionamento a respeito do papel e função desse profissional é assim traduzido em suas palavras:

Esse docente é responsável pela resolução de problemas num mundo instável no plano pessoal. O docente profissional se governa a si mesmo e tem uma responsabilidade local aumentada na implantação das decisões referentes ao currículo[...]O docente autoatualizado refaz a sua biografia graças a uma pesquisa racional e contínua do “si”.[...] Novos métodos de avaliação (avaliação do desempenho, avaliação dos títulos) funcionam a fim de permitir ao mesmo tempo a autodisciplina do docente e a observação do pelo público (p.244).

Olhar para a formação de professores na contemporaneidade, atrelada a uma ordem mundial do capital e do mercado, também nos remete às definições de ser professor, dos conteúdos que são ensinados nas escolas, dos métodos e da didática como saberes históricos produzidos em um determinado tempo. Tais elementos foram constituídos a partir de significados históricos possíveis e necessários para a época em que foram forjados. Dussel e Caruso (2003, p. 17-18), lembram-nos de que “no ensino não há lugar neutro”. Tudo tem história, tudo tem significado e produz um efeito.

Nessa direção, de modo breve, faço aqui um movimento de volta à cultura grega clássica, com o intuito de lembrar que a palavra *paidagogos* significava literalmente “aquele que conduz a criança” — *pais, paidós*, “criança”; *agogós*, “que conduz”. (ARANHA, 2006, p. 65). Esta figura não representava o professor, e sim o escravo que acompanhava a criança. Ainda, na cultura grega, a *paideia*⁵³ representou um momento de início da reflexão sobre a educação de forma mais consciente, inclusive mudando o papel do *paidagogos*. Mesmo com a mudança de status, as referências a este profissional sempre contiveram em si a ideia de que o pedagogo é “qualquer um que ande sempre com outro, e o leva aonde desejar ou lhe diz o que deve fazer”⁵⁴ (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.19).

Volto-me à origem da palavra *paidagogos*, pois esta imagem parece culturalmente impregnada no sentido comum que se tem do fazer pedagógico, mesmo nestes tempos de profunda racionalidade moderna. A primeira evidência da pedagogia como disciplina universitária, ou seja, como um saber digno de circular pelos sagrados espaços da ciência, data do século XVIII. Até então, havia certo consenso de que a pedagogia era, antes de qualquer outra coisa, uma arte, e muito do talento, da vocação, eram predisposições naturais

⁵³Modelo de educação da cultura grega clássica que se baseava nas virtudes do homem.

⁵⁴ Definição apresentada pelo *Diccionario de Autoridades, de 1737* (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.19).

do sujeito. O mundo moderno, o mundo da segurança e da identidade positiva, exigiu uma reconfiguração da pedagogia. O que antes era uma arte, agora passa a ser considerada uma racionalidade, cuja função é replicar indivíduos, moldá-los e formá-los, à medida que se pretendem dominá-los e conhecê-los por completo. (NARODOWSKI, 2001; DUSSEL e CARUSO, 2003).

Segundo Narodowski (2001), o mundo moderno forma novos sujeitos, e neste mundo a criança precisa ser educada; em um mundo que estava construindo o conceito moderno de infância, a criança precisava ser infantilizada. A pedagogia moderna se constrói a partir da necessidade de cuidar da criança e de institucionalizá-la. Neste contexto, o mundo moderno exige a formação e a estruturação de um saber que justifique as ações, métodos e finalidades desta instituição, a escola moderna. Estes saberes constituem o corpo da pedagogia moderna (NARODOWSKI, 2001; DUSSEL e CARUSO, 2003; TARDIF e LESSARD, 2005).

Pedagogizar é submeter à vigilância, com a premissa de que o sujeito deve ser cuidado — e, para isto, infantilizado. No mundo moderno, vários espaços tornam-se pedagogizados, e o pedagogo deixa de ter na escola seu único espaço de atuação. Os ecos do *paidagogos* ainda se fazem ouvir. A educação, que é anterior à pedagogia, existe em toda parte e faz parte dela existir entre opostos. O que vimos acontecer na Grécia repete-se em outros mundos sociais; a educação pertence do mesmo modo a todos. Mais do que poder, portanto, ela atribui compromisso entre as pessoas. A posse e o poder dividem também o saber entre os que sabem e os que não sabem, e a educação aparece como propriedade. O controle sobre o saber se faz em boa medida através do controle sobre o que se ensina e a quem se ensina. O saber oficialmente transforma-se em instrumento político de poder, abandona a fragilidade da comunidade e ingressa na estrutura dos aparatos de controle.

Minha intenção em retomar alguns aspectos presentes na origem da pedagogia moderna faz-se importante para justificar a escolha da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001) que aprova o Plano Nacional de Educação. O documento expressa a racionalidade vigente na atualidade a despeito da urgência, e, por consequência do aligeiramento na formação dos professores na atualidade, o que demonstra relação direta aos princípios da escola moderna⁵⁵:

⁵⁵ Segundo Ferrer (2010, p. 7): “A missão da Escola Moderna consiste em fazer com que os meninos e as meninas que lhe forem confiados se tornem pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres de qualquer preconceito. Para isto, o estudo dogmático será substituído pelo estudo racionalizado das ciências naturais. Ela estimulará, desenvolverá e dirigirá as aptidões próprias de cada aluno, a fim de que, com a totalidade do próprio valor individual, não somente seja um membro útil à sociedade, mas que, como consequência, eleve proporcionalmente o valor da coletividade. Ela ensinará os verdadeiros deveres sociais, conforme a justa máxima: Não há deveres sem direitos; não há direitos sem deveres. Em vista do bom êxito que o ensino misto

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001, sem paginação).

Ainda, no documento, há referência ao fato de que a melhoria da qualidade de ensino da população brasileira está diretamente ligada à valorização do magistério. Encontram-se evidenciados, no texto, os docentes como aqueles que exercem um papel decisivo no processo educacional (BRASIL, 2001). Atento aqui para o uso, no estudo das políticas, da perspectiva das políticas e pesquisas educativas compreendidas como um conjunto de práticas culturais, o que, segundo Popkewitz (2008, p.253-254) é entendido da seguinte forma:

A renovação do Estado-Providência, as políticas que constroem outras políticas centralizadoras e descentralizadoras se justapõem a outros discursos da pedagogia, da administração escolar e a noções de participação que não podem ser reduzidos a discursos neoliberais.[...] Se examinarmos de perto as reformas como práticas culturais, entretanto, não é a linguagem econômica que domina no estabelecimento dos princípios da ordem e da divisão.[...] O que é importante na compreensão das ideias neoliberais não é o seu reducionismo econômico nem a elaboração de uma outra teoria estatal de governo, mas a maneira pela qual essas práticas se justapõem a outras práticas, a fim de criar princípios que governam e ordenam a individualidade.

A abordagem de Popkewitz a respeito de discursos neoliberais possibilita-me analisar a LDB 9394/96, pois o artigo 13 da referida lei de ensino traz indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores, quais sejam: a) o posicionamento do professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem —, tomando como referência, sua responsabilização como profissional pelo direito de aprendizagem e sucesso do aluno nesse quesito; b) a associação do

obtem no estrangeiro, e, principalmente, para realizar o propósito da Escola Moderna, encaminhado à preparação de uma humanidade verdadeiramente fraternal, sem categoria de sexos nem classes, serão aceitas crianças de ambos os sexos a partir da idade de cinco anos. Para completar sua obra, a Escola Moderna será aberta às manhãs dos domingos, consagrando a classe ao estudo dos sofrimentos humanos durante o curso geral da história e à recordação dos homens eminentes nas ciências, nas artes ou nas lutas pelo progresso. A estas classes as famílias dos alunos poderão assistir. Querendo que o trabalho intelectual da Escola Moderna seja frutífero no futuro, além das condições higiênicas que temos procurado dar ao local e às suas dependências, será estabelecida uma inspeção médica quando da entrada do aluno, cujas observações, se considerado necessário, serão transmitidas à família para os efeitos adequados, e, em breve, uma inspeção periódica, com o objetivo de evitar a propagação de doenças contagiosas durante as horas de convivência escolar”.

exercício do professor perante a execução de um plano de trabalho próprio e ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola, e c) a ampliação da responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.

O que podemos verificar nesses indicativos apontados acima está sustentado em ideias de construção de cursos de formação docente com identidade própria, procurando superar as clássicas dicotomias teoria e prática, licenciatura e bacharelado, inspirados na abordagem de competências. Como convivemos com o discurso neoliberal presente nas políticas educacionais como produto de um conjunto de práticas culturais, pesquisas da atualidade denunciam para o risco da proliferação de projetos de capacitação dos professores sustentados em um contexto de reflexão sobre a prática, em que o conhecimento será construído a partir da prática, o que, conseqüentemente, produzirá a precarização da profissionalidade docente. Sendo assim, a instalação de programas aligeirados e banalizados de formação produz professores “sobrantes” (KUENZER, 1999).

No que tange ao processo de produção de textos das políticas (BALL,1994), nesta Tese, as políticas para os professores sem formação inicial em exercício na educação básica, este, sem dúvida, é complexo. Nesse caso, é possível averiguar um tom prescritivo nas políticas, o que pode ser percebido no trecho Parecer CNE/CP nº8/2008 (BRASIL, 2008, p.4) no item referente ao perfil profissional dos professores:

A intervenção deste profissional no ambiente escolar recairá sobre questões que envolvam a docência, a gestão, a produção e a difusão do conhecimento. Para isso, precisará ser valorizado como profissional que tem saberes específicos, advindos em grande medida dos processos de formação anteriores, e dispor de condições dignas para o exercício profissional.

Fonte: Parecer CNE/CP nº8/2008

No contexto de produção do texto específico dessa política, é importante reconhecermos que, mesmo que os textos sejam prescritivos e precisamente escritos, esses textos são reinterpretados no contexto da prática, são feitos e refeitos nas diferentes instâncias educacionais. Portanto, além do tom prescritivo, presente nessa política, percebe-se também o discurso neoliberal em seu contexto, uma vez que o documento aponta claramente a valorização da escola e do magistério, bem como o investimento na formação de professores como fatores fundamentais e urgentes para a melhoria do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2008). Segue trecho do documento, que confirma esse aspecto:

O grande desafio é investir na qualidade da Educação Básica de forma a garantir que a escola seja um espaço em que, efetivamente, os alunos construam conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes com sua faixa etária e as exigências contemporâneas da cidadania e do trabalho. Frente a esse desafio, o programa proposto tem como eixo central a formação consistente e contextualizada do professor para potencializar sua atuação em componentes curriculares que exijam uma segunda licenciatura (p.1).

Fonte: Parecer CNE/CP nº8/2008

A resolução nº 2, de 26 de junho de 1997 (BRASIL, 1997) que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio vai ao encontro das políticas neoliberais, já que, no presente documento, está expresso o aligeiramento no que tange aos programas de formação de professores. As práticas neoliberais estão associadas a um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a ação de um estado mínimo na economia, em que deve haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Sabemos que o neoliberalismo defende a pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, a política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização, a abertura da economia para a entrada de multinacionais, a adoção de medidas contra o protecionismo econômico, a diminuição dos impostos e tributos excessivos etc. Segue excerto do documento que expressa os mecanismos de consolidação dos programas de formação de professores:

Art. 7º O programa a que se refere esta Resolução poderá ser oferecido independentemente de autorização prévia, por universidades e por instituições de ensino superior que ministrem cursos reconhecidos de licenciatura nas disciplinas pretendidas, em articulação com estabelecimentos de ensino fundamental, médio e profissional onde terá lugar o desenvolvimento da parte prática do programa.

§ 1º Outras instituições de ensino superior que pretendam oferecer pela primeira vez o programa especial nos termos desta Portaria deverão proceder à solicitação da autorização ao MEC, para posterior análise do CNE, garantida a comprovação, dentre outras, de corpo docente qualificado.

§ 2º Em qualquer caso, no prazo máximo de 3 (três) anos, estarão todas as instituições obrigadas a submeter ao Conselho Nacional de Educação processo de reconhecimento dos programas especiais, que vierem a oferecer, de cujo resultado dependerá a continuidade dos mesmos.

Art. 8º A parte teórica do programa poderá ser oferecida utilizando metodologia semipresencial, na modalidade de ensino a distância, sem redução da carga horária prevista no artigo 4º, sendo exigido o credenciamento prévio da instituição de ensino superior pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do art. 80 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1997, p.2).

Fonte: Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997.

Como venho expondo desde o início da escrita dessa Tese, o PARFOR está integrado a uma política de formação inicial de professores em exercício e foi implementado como Programa emergencial para dar conta de uma população, que, nas últimas três décadas, esteve relegada a outros interesses e prioridades do governo brasileiro. Segundo Ball e Bowe (1992), os textos políticos podem apresentar algumas fragilidades e contradições, o que conseguimos identificar no Parecer CNE/CP nº8/2008 (BRASIL, 2008), no momento em que a formação dos professores em exercício é colocada como uma ampliação da formação do professor já licenciado, o que configura uma forma de legitimação de um trabalho que já está sendo desenvolvido e sua legalização. Segue trecho do documento: “É muito mais do que isto! É potencializar a experiência destes profissionais, agregando a este saber o necessário conhecimento científico” (BRASIL, 2008, p.2). Eis aqui, exemplo ímpar, de uma prática costumeira no Brasil, os discursos presentes em nossa legislação continuam camuflados, quando não beiram ao cinismo. Nesse documento, vimos repetir-se a afirmação da importância da educação e da profissionalização dos professores, embora simultaneamente ao que o texto contempla vejamos a multiplicação de projetos aligeirados e frágeis (aqui incluso o PARFOR), sob a égide da valorização da prática.

Ainda residem, em nosso país, programas de licenciatura, que ignoram os fundamentos educacionais, e não entrarei aqui nessa discussão. O que me interessa alertar é que as contradições textuais, a centralização do processo de formulação das políticas e a falta de estruturas de participação parecem conflitar com os princípios de quem está no poder representando a população e com o discurso veiculado nas campanhas eleitorais. O fio condutor das atividades políticas parece ser o benefício próprio, uma vez que o vínculo dos políticos aos partidos, por exemplo, dá-se, muito mais, por vantagens oferecidas do que por afinidades ideológicas. Essa situação, corriqueira em nosso país, mostra que como leitores e principais audiências do texto da política, os professores ocupem um papel cada vez mais passivo do que sujeito e/ou colaborador da política, aspecto contrário ao que vem sendo anunciado na política.

No que concerne particularmente ao contexto de estratégias políticas, Ball o compreende como parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado (BALL, 2009).

Foucault (2003), autor que Ball utiliza em algumas de suas concepções, entende as estratégias como procedimentos que têm efeitos de poder específicos, obedecem a funcionamentos lógicos e podem produzir uma alteração fundamental nas instituições da

ordem e do saber. Com relação ao conceito de contexto de estratégia, Ball, define-o como um campo formulador inicial das políticas, excluindo, de certo modo, a dimensão do contexto da prática. Nesse sentido, talvez essa concepção acabe por comprometer a própria ideia de circulação de políticas e, que essa precisa ser entendida na sua mediação com o discurso, entendido como uma totalidade relacional que busca limitar a significação de determinadas práticas. Ainda que esteja abordando esse aspecto da compreensão do contexto de estratégias da política como um limitador analítico na concepção de Ball, devo admitir que a ideia do ciclo de políticas é produtiva na construção argumentativa dessa Tese, e que este contexto está presente em sua composição.

Conforme Ball e Foucault acordam, é preciso identificar o conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas por determinado contexto como um componente essencial da pesquisa, pois a produção dá-se para fins estratégicos em embates e situações sociais específicas.

O caminho percorrido por mim segue na contramão da linearidade e simplicidade de outros modelos de análises de políticas, uma vez que aquilo que busco, na abordagem do ciclo de políticas, é exatamente olhar para o processo político como multifacetado, incorporando a articulação das perspectivas macro e micro. Portanto, o uso da referida abordagem estabelece uma ligação entre Estado e processos micropolíticos ou entre macro e microanálises. De acordo com Ball (1994, p.10) “qualquer teoria decente de política educacional não deveria limitar-se à perspectiva do controle estatal”.

Ball (1998) ainda defende que, nessa perspectiva analítica das políticas, aquilo que prevalece são as “relações de mudança entre eles e nas suas interpenetrações”. Ou seja, afirma que não há uma compreensão que se baseie somente no geral ou no local, nas macro ou nas microinfluências etc. Em suma, numa perspectiva pós-estruturalista, como em outras abordagens analíticas, há dificuldade em manter-se uma divisão rígida entre macro e micro e/ou supremacia entre ambas.

Olhando para a materialidade dessa Tese, no parecer CNE/CP 9/2001(BRASIL, 2011a) há um item denominado *Questões a serem enfrentadas na formação de professores*, em que fica explicitado que percalços e obstáculos são históricos na formação do professorado. Além disso, são apontadas deficiências de estrutura curricular nos cursos de formação de professores, inclusive fazendo menção para o fato de que a abreviação indevida dos cursos, bem como o formato das licenciaturas curtas e complementação pedagógica vêm simplificando o domínio do conteúdo e a qualificação profissional dos futuros professores.

Como estratégia política, é possível perceber, no presente documento, o tom de um discurso em um plano convocatório para que seja revisado o processo de formação de professores em nosso país, apontando os planos institucionais e curriculares como peças centrais desse contexto. No campo institucional, são expostas quatro linhas de frente a serem repensadas e/ou ressignificadas: a) segmentação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos alunos de educação básica; b) submissão da proposta pedagógica à organização institucional; c) isolamento das escolas de formação; e, por fim, d) distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica.

Já, no campo curricular, os aspectos apresentados para abordagem da pretendida revisão do processo de formação de professores dá-se nos seguintes sentidos: a) desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação; b) tratamento inadequado do conteúdo; c) falta de oportunidades para o desenvolvimento cultural; tratamento restrito da atuação profissional; d) concepção restrita da prática; e) inadequação do tratamento da pesquisa; f) ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações; g) desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; e, por fim, h) desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica.

Desejo deter-me ao item do campo curricular que trata da desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação, porque, neste contexto, identifico uma estratégia posta em ação. O texto produzido no documento faz uma espécie de alerta para o fato de que “o repertório de conhecimentos prévios dos professores em formação nem sempre é considerado no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas” (BRASIL, 2011a, p.19). O que fica factível na produção deste texto é que pouco se leva em consideração a experiência dos professores já atuantes na educação básica, e ainda, afirma-se que esses profissionais já construíram conhecimentos profissionais na prática.

Conquanto isso ocorra, esses conhecimentos acabam não sendo valorizados/tematizados em seu processo de formação. Seria, então, essa uma estratégia para formar professores? Bastaria considerar as experiências práticas (novamente fica marcada a relação teoria e prática, aspecto que venho apresentando em inúmeras situações na escrita dessa Tese) dos professores para capacitá-los adequadamente? Relacionado a esse aspecto, ainda está expresso no documento: “há também problemas causados pelo fato de se idealizar que esses alunos deveriam saber determinados conteúdos, sem se buscar conhecer suas

experiências reais como estudantes, para subsidiar o planejamento das ações de formação” (IBIDEM, p.20).

Nesse sentido, geralmente, os alunos ingressantes nos cursos de formação de professores no Brasil, muitas vezes, têm formação insuficiente, decorrente da baixa qualidade dos cursos de educação básica por eles frequentados, o que, nem sempre é levado em conta pelos seus formadores (BRASIL, 2011a). Há, aqui, uma estratégia que aparece sob o formato de uma acusação em que os professores formadores, ao desconsiderar esses aspectos, não estão considerando as necessidades de aprendizagem desses alunos, por isso não os qualificando adequadamente. Claro, que, a consideração desses aspectos é relevante; porém, não determinante no processo de formação desses profissionais, uma vez que a abordagem didático-metodológica-pedagógica se dá pelo ensino de conteúdos específicos na constituição do professor.

Por fim, no documento, está registrado que para a reversão desse quadro de desconsideração do repertório dos professores em formação, é preciso que “os cursos de preparação de futuros professores tomem para si a responsabilidade de suprir as eventuais deficiências de escolarização básica que os futuros professores receberam tanto no ensino fundamental como no ensino médio (BRASIL, 2011a, p. 20).” Aqui, ao que parece, há uma sobreposição de fatores que apresentam inclusive uma desconexão e um sentido contraditório - como suprir as deficiências do ensino fundamental e médio, se os professores formadores estão formando esses profissionais num ensino superior? Eis, neste contexto, uma das questões presentes na abordagem do ciclo de políticas: se as estratégias delineadas propõem mudanças profundas e ações coletivas ou enfatizam mudanças localizadas e individuais. Ao que parecem, essas estratégias são de cunho emergencial e atingem a superfície dos problemas que assolam a formação de professores em nosso país. Segundo afirma Popkewitz (2008, p. 244), com relação ao que denomina, na atualidade, da produção de um docente-perito:

[...] é aquele que engaja os indivíduos e as coletividades a fim de melhor geri-los e torná-los mais felizes e com mais saúde. Essa aprendizagem está ligada à perícia de um docente que não deve avaliar a verdade das declarações, mas governar as disposições e as sensibilidades da criança. O docente reformado é estimulador e facilitador. Como a criança que aprende perpetuamente, muitos políticos percebem também o docente como alguém que aprende durante toda a vida.

Envolta pela lógica da produção deste docente, o Parecer 8/2008 (BRASIL, 2008, p.2) mostra, com clareza, a estratégia política posta em ação no âmbito da formação de professores em exercício como política governamental. Segue trecho do documento:

A Nota Técnica do MEC enfatiza que: diante destas constatações, o Ministério da Educação vem envidando esforços no campo da formação e da valorização de professores, por meio de medidas estruturantes de longo prazo, tais como: o Piso Salarial Nacional Profissional; a modificação das competências e da estrutura organizacional da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica; criação do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES, a quem cabe a discussão e proposição de um Sistema Nacional Público de Formação de Profissionais do Magistério (em processo de formulação); criação de bolsas de iniciação à docência; fomento à produção de conhecimento na área de formação de professores, através do Observatório da Educação, entre outras medidas, com o objetivo de estimular o ingresso, a progressão e a permanência na carreira do magistério, e assegurar a formação de professores em número suficiente e com qualidade adequada em todas as unidades da federação.

Fonte: CNE/CP N°08/2008

Seguem outros excertos de documentos que comprovam a ação de estratégias políticas na formação de professores:

Os Institutos Superiores de Educação deverão caracterizar-se como promotores de formação profissional, fazendo da prática de ensino, da organização das escolas e da reflexão sobre elas o núcleo central da formação inicial e continuada de professores, candidatos à docência e às demais atividades do magistério, favorecendo a abordagem multidisciplinar e interdisciplinar e constituindo-se em centros de referência para a socialização e a avaliação de experiências pedagógicas e de formação. Esses Institutos deverão organizar-se de tal forma que a prática de ensino seja concomitante à formação profissional, tendo como referência básica tanto a proposta pedagógica da escola na qual o futuro aluno é supervisionado e os conteúdos a serem ensinados, como as políticas educacionais formuladas localmente e para o País. A prática de ensino deverá assim, proporcionar ao aluno além da vivência em sala de aula, o contato com a dinâmica escolar, nos seus mais diferentes aspectos: gestão, relacionamento com alunos, entre pares, com a comunidade e com a família, e com o debate social mais amplo sobre educação. Os Institutos Superiores de Educação deverão contar com corpo docente próprio, integra do tanto por especialistas nos conteúdos curriculares e nas áreas que subsidiam a formação geral do magistério, com base no conhecimento também por eles produzido, como por aqueles cuja experiência com a educação básica constitui referência (BRASIL, 1999, p 3).

Fonte: Parecer 53/99

Os Institutos Superiores de Educação poderão prover: a) Curso Normal Superior para a formação de professores de educação infantil voltado para preparar profissionais aptos a estimular o desenvolvimento social cognitivo e afetivo de crianças; b) Curso Normal Superior para formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental voltado para a formação geral para o magistério, a compreensão das especificidades dos diferentes momentos de aprendizagem e das características próprias dos alunos das diversas etapas da educação básica, domínio dos conhecimentos básicos das áreas contempladas nos conteúdos mínimos nacionais, uso das tecnologias associadas ao seu ensino e formas de avaliação a eles relacionados, com possibilidade de ênfase na educação indígena, de portadores de necessidades educativas especiais e de jovens e adultos. Tais cursos destinar-se-ão, precipuamente, a professores em regência com formação em nível médio; c) cursos de Licenciatura, destinados à formação de docentes de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional de nível técnico, organizados conforme o projeto pedagógico de cada instituição de ensino. d) Programa de Formação Pedagógica para portadores de diploma de curso superior, contemplando a compreensão do processo de aprendizagem referido à escola. Tais programas terão duração mínima de 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, desenvolvendo-se esta última, ao longo de 300 horas, conforme prevê a Resolução nº 02, do CNE, de 26 de junho de 1997; e) Programas de Formação Continuada para funções do magistério da Educação Básica, estruturados de forma a permitir sistematização e reflexão sobre a prática escolar realizada, admitindo-se regime tutorial, alternância de momentos presenciais e à distância. f) Cursos de pós-graduação, de caráter profissional (BRASIL, 1999, p.4).

Fonte: Parecer 53/99

Art.1º Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional da Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. [...]

Art. 4º Os Estados que tenham aderido ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, de que trata a Portaria MEC nº 9, de 30 de junho de 2009, deverão instalar seus Fóruns no prazo máximo de 15 (quinze) dias a contar da publicação desta Portaria, por convocação do Secretário de Estado da Educação aos demais membros com assento garantido, relacionados no § 1º do art.4º do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009c, p.1-2)

Fonte: Portaria nº 883 de 16 de setembro de 2009.

A Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, modificou os termos da Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992, ampliando as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e sua estrutura organizacional, para a agência assumir - além do suporte ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e ao desenvolvimento científico e tecnológico do País – a indução e o fomento a ações de formação e valorização dos profissionais do magistério da educação básica pública. Para responder pelas novas atribuições, foram criadas duas diretorias: a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB e a Diretoria de Educação a Distância – DED.

Em 2012, dois novos instrumentos introduziram mudanças, com o propósito de adequar a estrutura da Capes a uma realidade que mostra um acentuado crescimento na demanda e no desenvolvimento de programas de formação de docentes e de internacionalização do ensino superior. Trata-se da Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, artigo 15, e do Decreto 7.692, de 02 de março de 2012. O referido Decreto aprovou novo Estatuto da Capes e alterou a denominação da Diretoria de Educação Básica Presencial para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB (BRASIL, 2012b. p. 9).

Fonte: Relatório de Gestão DEB- CAPES-2012.

Nesse sentido, o pensamento político-estratégico é fundamental para as organizações no mundo em que vivemos. Por meio dele, os dirigentes adotam uma atitude prospectiva em relação ao futuro, estabelecendo prioridades para atingir metas estabelecidas e explorando as oportunidades que o ambiente externo pode oferecer no sentido de avaliação e introdução de novas políticas. É de nosso conhecimento que muitas das ações postas no presente parecer ainda se encontram distantes de sua realização adequada ao contexto da prática, dos resultados e da própria estratégia, já que o que podemos perceber é que são poucos os atrativos para os jovens desejarem seguir a docência em nosso país⁵⁶. A defasagem dos salários pagos aos professores, as condições precárias de trabalho, a qualidade dos cursos de formação colocada sob suspeita, o aligeiramento no processo de formação, entre tantos outros fatores têm configurado a profissão em um cenário de desmotivação e de poucas perspectivas.

Diante desses fatores, construir políticas estruturantes, tal como são referidas pelo MEC, parece algo, no mínimo, conturbado e de difícil execução. No próprio documento (BRASIL, 2008), que institui a implantação do Programa emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na educação básica pública, a opção adotada pelo governo está constituída pela construção de uma política emergencial que atenda às carências identificadas e que exigem atendimento especial. Conquanto no próprio documento estejam reconhecidas a valorização da escola, do magistério e do investimento na formação dos professores como fundamentais para a melhoria do sistema educacional brasileiro, a proposta de uma formação consistente e contextualizada ao professor, sabemos o quanto esses fatores estão distanciados de uma estratégia política, a longo prazo, de efetiva qualidade sobre a formação de professores.

5.2 As descobertas acerca da formação de professores em exercício

Nessa subseção, mostro a interlocução com as ferramentas analíticas – do *discurso* e do *ciclo de políticas*, modelo analítico sugerido por Stephen Ball, no sentido de compreender as políticas educacionais emanadas de um poder fora das ações cotidianas dos contextos educacionais. Sendo assim, parece-me “promissor entender os discursos produtores dessas políticas como híbridos culturais que, se não são produzidos dissociados das relações político-

⁵⁶ O Censo mostra que as matrículas nos cursos de licenciatura aumentaram mais de 50% nos últimos dez anos, um crescimento médio de 4,5% ao ano. Anualmente, mais de 200 mil alunos concluem cursos de licenciatura. Pedagogia corresponde a 44,5% do total de matrículas. Fonte: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8. Acesso em: 04 jun.2016.

econômicas que configuram o Estado, a eles não se limitam” (OLIVEIRA, MATHEUS, LOPES, 2011, p.7). Ball buscou desnaturalizar a ação política circunscrita da esfera do Estado ou ao mercado ou ainda ao seu entrelaçamento. Sua proposta sugere compreender como os sujeitos atuam na produção de políticas nos diferentes contextos de produção; como os textos e discursos produzidos por esses sujeitos adquirem significado; como determinados sentidos se hegemonomizam e quais são os processos de articulação que permitem tal hegemonomização. Aborda, nas políticas, uma relação entre o discursivo e o não discursivo; relação essa considerada necessária. Esta está expressa no fato de propor suporte para os enunciados a serem hegemonomizados nas políticas, o que se concretiza nos contextos delineados na abordagem do ciclo contínuo de políticas. Isso implica criação de instituições diversas de fomento para a consecução das finalidades que os discursos gerados em torno destas políticas carregam. Nas palavras de Oliveira e Lopes (2011, p. 30), a abordagem do ciclo de políticas:

Considera que, ao se deslocar, o discurso, em constante transformação, passa por processos de recontextualização que dependem de que sujeitos e instituições se reconheçam ou não no discurso deslocado. Para Ball e para Foucault, são práticas não discursivas que definem as regras que constituem o discurso e que o atualizam.

Stephen Ball (1993) explora mais claramente os conceitos de política como texto e política como discurso. As primeiras são sempre codificadas de maneiras complexas, segundo a pluralidade de leitores e de acordo com as múltiplas influências (nacionais e internacionais) em sua formulação. Já os discursos têm a possibilidade, através de proposições e palavras, de construir proposições e pensamentos, nas quais algumas se tornam legítimas, configurando-se como “regimes de verdades”. Assim sendo, “os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície. E, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses” (MAINARDES, 2006, p. 54).

No âmbito da busca pela hegemonia discursiva, investi no rastreamento das políticas que apontavam nessa direção. O Plano Nacional de Educação (BRASIL,2001) é o primeiro documento que coloco em destaque, uma vez que, em seu texto, está evidenciada a estratégia política posta em ação no rastreamento dos profissionais que atuam na educação básica sem a devida formação:

Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87(BRASIL, 2001, sem paginação).

Fonte: PNE 2001

Aliado a isso, a própria LDB 9394/96 é ponto de partida para a construção dessa hegemonia discursiva, já que, em seu texto de aprovação, há um capítulo específico dedicado à formação de professores, o qual estabelece a finalidade e os fundamentos da formação profissional, utiliza a expressão formação de profissionais da educação e, mais adiante, refere-se à formação de docentes. Assim sendo, a referida lei esclarece que criar condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica é a razão de ser dos profissionais da educação. Há menção na LDB 9394/96 de que a formação de professores pretendida terá fundamentos, quais sejam: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” e “o aproveitamento da formação e experiências anteriores”, adquiridas, estas, não só em instituições de ensino, mas também em “outras atividades”, que não do ensino.

O documento CNE/CP 9/2001(BRASIL, 2011a) no item - *Diretrizes para Organização da Matriz Curricular*, apresenta um entendimento da formação do professor pautado em competências, as quais orientam a seleção e o ordenamento de conteúdo dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional, bem como a alocação dos tempos e espaços curriculares. Propõe critérios de organização para complementar as orientações com o intuito de desenhar uma matriz curricular coerente.

Esses critérios estão expressos em eixos em torno dos quais se articulam dimensões que precisam ser contempladas na formação profissional docente e sinalizam o tipo de atividade de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação dos formadores de formadores (BRASIL, 2011a, p.52).

Fonte: CNE/CP 9/2001

Meu interesse nos eixos estabelecidos para a construção de uma matriz curricular coerente, como referido no próprio documento dar-se-á pelo *eixo articulador das dimensões teóricas e práticas*, uma vez que, em minha compreensão, é, na argumentação a despeito da relação teoria e prática que está presente a constituição da hegemonia discursiva. Nesse eixo, fica evidente o princípio metodológico que “todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize”(BRASIL, 2011a, p.56). O que

chama a atenção no documento é a qualificação da associação teoria e prática como um princípio operacional. Ou seja, é dada pouca relevância ao universo pedagógico dessa relação, o que parece prevalecer é o fato de o professor agregar à sua formação a competência de saber, saber fazer e compreensão daquilo que faz. Sinto-me, nesse sentido, instigada a questionar se, nos cursos superiores de formação de professores temos clareza de quais conhecimentos necessitam ser adquiridos para formarmos um professor para que posteriormente desenvolva as competências mencionadas no documento. Como viabilizar esses conhecimentos para que a relação pedagógica entre teoria e prática seja posta em ação? Ainda há no documento, referência às experiências de formação docente relacionadas aos diferentes tempos e espaços curriculares. São também apontados um tempo e espaço curricular específico denominado *coordenação da dimensão prática*. Nele, fica esclarecido que a atuação coletiva e integrada dos formadores deve transcender o estágio (prática), e reforça a necessidade nos procedimentos de observação e reflexão para a compreensão e atuação em situações contextualizadas. Sugere que “a prática contextualizada” pode chegar até a formação desses professores por meio das tecnologias de informação, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de caso (BRASIL, 2011a).

Em meio a essa massa discursiva, surge o PARFOR, a partir da institucionalização do Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009. Destaco o Artigo 2º do referido decreto, referente aos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, que, em um dos seus itens, sugere a importância da “articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2009a, p.1). O Parecer 53/99 (BRASIL, 1999) que institui as diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação corrobora para a abordagem do anúncio da dissociação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores e, assim, configura-se no caráter hegemônico desse discurso:

Esta dissociação se apresenta em dupla vertente. Em primeiro lugar, na separação entre, de um lado, o ensino das teorias e métodos educacionais e, de outro, a prática concreta das atividades de ensino na sala de aula e do trabalho no coletivo escolar. A dissociação se apresenta também na separação entre o domínio das áreas específicas do conhecimento que deverão ser objeto do processo de ensino-aprendizagem e sua adequação às necessidades e capacidades dos alunos de diferentes faixas etárias e em diferentes fases do percurso escolar (BRASIL, 1999, p.2).

Neste momento, retomo outra norma estabelecida na LDB 9394/96: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior”(BRASIL, 1996, p. 20). Esta meta ambiciosa, para o nosso país, estipula que, após a Década da Educação iniciada nos últimos dias de 1997; somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço para o exercício na educação básica. Frente ao prazo estabelecido, e transitoriamente, é “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”.

No ensino superior, as universidades e Institutos Superiores de Educação – locais próprios para a formação de docentes e especialistas para a educação básica – são convocados a atuarem na formação de professores para a educação básica. O PARFOR faz parte desse contexto. Além das universidades e institutos superiores de educação, a formação docente poderá dar-se também em outras instituições de ensino superior, tais como, faculdades integradas, faculdades isoladas e centros universitários. Retomo aqui a Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997 (BRASIL, 1997), a qual dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. A existência de indícios de uma construção hegemônica do discurso é explicitada em seu Art.7º que anuncia que independentemente de autorização prévia das universidades e instituições de ensino superior que ministrem cursos reconhecidos de licenciatura nas disciplinas pretendidas, os estabelecimentos de ensino fundamental, médio e profissional, em uma espécie de “parceria”, irão dispor do lugar para o desenvolvimento da parte prática do programa. Segue trecho do documento:

§ 1º Outras instituições de ensino superior que pretendam oferecer pela primeira vez o programa especial nos termos desta Portaria deverão proceder a solicitação da autorização ao MEC, para posterior análise do CNE, garantida a comprovação, dentre outras, de corpo docente qualificado.
§ 2º Em qualquer caso, no prazo máximo de 3 (três) anos, estarão todas as instituições obrigadas a submeter ao Conselho Nacional de Educação processo de reconhecimento dos programas especiais, que vierem a oferecer, de cujo resultado dependerá a continuidade dos mesmos (BRASIL, 1997, p. 2).

Fonte: Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997.

Em documento posterior (Parecer 53/99), fica expresso que estes deverão caracterizar-se como promotores de formação profissional, sendo algumas de suas atribuições: proporcionar a prática de ensino, oportunizar a organização das escolas e da reflexão sobre elas como núcleo central da formação inicial e continuada dos professores, candidatos à

docência e às demais atividades do Magistério, favorecer a abordagem multidisciplinar e interdisciplinar e constituir-se como centros de referência para a socialização e avaliação de experiências pedagógicas e de formação (BRASIL, 1999).

Esta dinâmica de urgência da formação de professores em exercício no Brasil configura-se em discursos recorrentes, que apresento nos documentos legais postos em ação a partir da LDB 9394/96 até a atualidade. Eis mais alguns excertos de documentos que comprovam a instauração dessa lógica em que a urgência está impressa na formação de professores em nosso país:

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida (BRASIL, 2001a, p.11).

Fonte: Parecer CNE/CP 9/2001

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a lhes assegurar a indispensável preparação profissional (BRASIL, 2001a, p.11).

Fonte: Parecer CNE/CP 9/2001

A LDBEN, em seu artigo 13, dedica um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores. Este capítulo inicia com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;
2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (p.22).

Fonte: LDB 9394/96

Em outro trecho de documento, novamente surgem discursos a respeito da formação do docente contemporâneo e sua constituição:

Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação –*pedagogismo*, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – *conteudismo*, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica.

Os cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, geralmente, caracterizam-se por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor virá a trabalhar. Não instigam o diálogo com a produção contínua do conhecimento e oferecem poucas oportunidades de reinterpretá-lo para os contextos escolares no qual atuam.

Fonte: Parecer CNE/CP 9/2001

Nos documentos também fica evidente que a atuação do professor exige natureza complexa. Por isso, a construção desse profissional exige que o seu processo de formação seja avaliado por competências. No documento, esta hegemonia discursiva a despeito da formação por competências assim fica expressa:

As competências para o trabalho coletivo têm importância igual à das competências mais propriamente individuais, uma vez que é um princípio educativo dos mais relevantes. Avaliar também essa aprendizagem é, portanto, fundamental.[...]

Embora seja mais difícil avaliar competências profissionais do que domínio de conteúdos convencionais, há muitos instrumentos para isso. Algumas possibilidades: identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas; planejamento de situações didáticas consonantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio; participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.

Fonte: Parecer CNE/CP 9/2001

Por meio de minha argumentação até então, pude constatar que há uma congruência de elementos os quais constituem uma hegemonia discursiva teoria e prática recorrente nas políticas de formação de professores em exercício no Brasil, o que vem constituindo a construção desse profissional na atualidade. Aliado a isso, também posso afirmar que há um discurso hegemônico construído o qual convoca as instituições de ensino superior em nosso país a formarem os professores que atuam na educação básica sem a formação mínima exigida.

Meu empenho também está voltado na busca de uma periodização possível para a análise das políticas de formação dos professores em exercício no Brasil, em que é possível, por meio do meu olhar analítico, visualizar o modo como a formação de professores foi se constituindo em nosso país.

Inicialmente, com a aprovação da LDB 9394/96, permeada pela disputa entre o coletivo e o individual, entre a esfera pública e a esfera privada deu-se por concretizada a lei de educação nacional que estava travestida por alguns princípios pertinentes ao período, e que ainda hoje ecoam em nosso imaginário e em nossas ações: a busca da qualidade total, no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, a partir de uma estrutura pública, racionalizada. Ao produzir-se esse cidadão anuncia-se que obterá empregabilidade, igualmente, será um cidadão consciente de sua existência no mundo.

Na referida lei, a dicotomia teoria/prática, aparece em relação à formação de professores. É preciso mencionar que esta discussão é tão antiga quanto o surgimento da Universidade ao longo da década de 1930. Sendo assim, a legislação educacional pensada e aplicada a partir dos anos 1990 está ligada a um movimento de repensar a formação dos professores e anunciar uma proposta inovadora, a qual tem suas bases de discussão e construção que datam de pelo menos um século atrás. Nesta dimensão, a discussão no que concerne à relação entre formação inicial e prática docente do ensino básico não é recente no Brasil. Essa premissa também está posta no Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, sugerindo como um dos princípios do Programa a articulação entre teoria e prática. O que desejo evidenciar, a partir dessas colocações feitas inicialmente, é que a discussão que ronda o binômio - teoria e prática - na formação de professores é elemento presente até a atualidade quando da abordagem, a constituição e o oferecimento dos cursos de formação de professores em exercício no Brasil.

Novamente, volto a referir Anísio Teixeira e seu pensamento com relação às dimensões renovadoras da Universidade, sendo uma das consideradas por ele, a Escola da Educação. Esta constituída para cumprir os objetivos de formação de professores para a educação primária e secundária em nível superior. Em termos de conteúdo, Anísio Teixeira considerava fundamental que as matérias de ensino partissem de questões propostas pelos programas da escola primária (LOPES, 2009). De acordo com esta autora, a filosofia da Escola de Educação na Universidade do Distrito Federal assim se traduzia:

Na visão de Anísio, todos os professores deveriam estar, acima de tudo, interessados no processo educativo, e não divididos entre especialistas empenhados na pesquisa, muitas vezes estéril, e docentes sobrecarregados com as aulas apenas. A ideia do professor/pesquisador, que reflete sobre sua própria prática, está presente nas concepções de Anísio sobre o curso de formação de professores, bem como a ideia de pesquisa aplicada, fazendo das ciências a base de reflexão e a alavanca para as mudanças que deveriam ocorrer no campo educacional (p.62).

A atualidade presente na concepção pedagógica da Faculdade de Educação, defendida por Anísio Teixeira é impressionante, uma vez que ainda tem-se, como desafio nos cursos de formação de professores, a articulação entre teoria e prática. Outro ponto relevante nessa direção é que, se as ideias de Anísio Teixeira e Fernando Azevedo tivessem prosperado como proposta de formar os professores, em nível universitário, dada a devida proporção na realização das atividades de ensino e pesquisa, talvez os baixos desempenhos dos alunos e a realidade educacional em nosso país fossem diferentes da que vivemos na atualidade. Os documentos, (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2015c; BRASIL, 2012a; BRASIL, 2008; entre outros), os quais são apresentados como materiais de análise dessa Tese apontam, de modo geral, que só muito recentemente a universidade (por meio das políticas sugeridas a ela) começou a enfrentar o problema crônico de formação de professores em exercício na história da educação brasileira, “o que significa que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que nossas faculdades de Educação atinjam o *status* formador pensado e experimentado por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo há oito décadas” (CUNHA; CASTIONI, 2012, p.97). O que aponto, é que, embora atualmente esteja configurada a urgência em formar os professores em exercício ainda não habilitados, desde a década de 1930 a formação de professores sempre mereceu destaque por parte de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. “Já, em 1933, Fernando de Azevedo, como responsável pela disciplina de sociologia educacional, permaneceu à frente do Instituto de Educação, quando esse foi transferido para a USP, em 1934, no âmbito da FFCL⁵⁷” (CUNHA; CASTIONI, 2012, p.100). Anísio Teixeira, quando ocupava a presidência do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) no ano de 1952, iniciou um processo que chamou no discurso de posse para fundar, em bases científicas, a reconstrução educacional do Brasil. Em 1955, cria o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro e centros regionais em várias capitais (CUNHA, CASTIONI, 2012). Conquanto a busca pela periodização na formação de professores em exercício seja minha proposta nessa seção, é importante lembrar o que Saviani (2009, p.148) aponta-nos nessa perspectiva:

⁵⁷Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo-FFCLRP – USP.

Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação.

Na busca pela visibilidade de uma periodização na educação brasileira, Bontempi Júnior (2003) analisa “A educação brasileira e a sua periodização”, documento de grande relevância para a historiografia da educação brasileira. A referida obra contém uma proposta original de periodização da história da educação no Brasil. O texto de autoria de Laerte Ramos de Carvalho (2001) condensa as diretrizes por ele impressas ao ensino e à pesquisa na cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo no decorrer dos anos de 1950 e 1960. Outro aspecto relevante nessa análise é que agregada a ela está o contexto em que o documento foi produzido e apresentado. Aqui, retomando o ciclo de políticas, pode-se perceber o contexto de produção do texto, que adapta os textos políticos, sendo posto em ação de acordo com os interesses do público específico daquela política e período de instalação da mesma. Nas palavras de Bontempi Júnior (2003, p.19):

O modelo de periodização proposto por Ramos de Carvalho em “A educação brasileira e a sua periodização” dispõe os seguintes marcos: de 1549 a 1759, ou seja, dos primeiros estabelecimentos jesuíticos até o decreto de sua expulsão; de 1759 a 1889, data da Proclamação da República; de 1889 à Revolução de 1930 – além de um quarto período, apenas esboçado, que começa com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

Ainda que seja apontado por Ramos de Carvalho um modelo de periodização focado em quatro períodos marcantes na educação brasileira, vou dedicar-me ao período pós Proclamação da República que, de modo breve, já abordei nas considerações iniciais dessa Tese. De acordo com Ramos de Carvalho, a República traz como principal novidade o início de um processo de descentralização federativa na busca pela organização do sistema escolar brasileiro e completa-se o processo de secularização do Estado. A Revolução de 1930 torna-se um marco do período de expansão e consolidação do sistema escolar brasileiro, por ter sido um momento em que tendências inovadoras foram sendo postas no cenário educacional desde a década de 1910 (BONTEMPI JÚNIOR, 2003). Segundo Ramos de Carvalho:

É a partir de 1930 que o esforço nacional pela educação começa a ganhar índices significativos. A criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), as reformas do Ministro Francisco Campos (1931), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a fundação da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935) são os primeiros marcos de um processo de estruturação orgânica do ensino nacional (CARVALHO, 2001, p. 142).

Dediquei-me, até o momento, a buscar a periodização nas políticas educacionais em nosso país, o que está atrelado, sem dúvida, às políticas de formação de professores, em especial aos professores em exercício da educação básica, uma vez que essa formação não foi vista como prioritária desde o início da organização educacional do Brasil. O que é possível observar, no campo das políticas educacionais, dá-se na direção de que as mudanças políticas, em suas narrativas, boa parte das vezes não têm o poder de alterar as necessidades mais profundas da história da educação. Eis, o exemplo dessa afirmativa, no entendimento de Bontempi Júnior (2003, p.23):

Assim, a Proclamação da Independência não altera, para todo o período imperial, o modelo de educação colonial herdado dos jesuítas, assim como a Proclamação da República, ainda que signifique o início da instauração de um projeto de organização do sistema em novas bases, nele não promove uma verdadeira evolução. Ela apenas principia com os efeitos institucionais da separação entre Igreja e Estado e só passa a marchar resolutamente após 1930, com as medidas legais que expressam o esforço de reestruturação da educação nacional. Essa marcha, no entanto, interrompe-se em pleno Estado Novo, quando o modelo coimbrão emerge e volta a respirar.

Ao mencionar alguns elementos da história educacional brasileira em busca de uma periodização, volto para a história no que diz respeito à aprovação das leis de ensino com a intenção de olhar para as políticas de formação de professores em exercício no rastreamento de uma periodização. A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi aprovada em 20 de dezembro de 1961⁵⁸, sendo que havia sido proposta ao Congresso Nacional em 1948. De lá para cá, tivemos apenas duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embora tivéssemos diversas reformas intermediárias. A segunda LDB é a de dezembro de 1996, quando a primeira já estava completando 35 anos de existência, mesmo que toda remendada. A

⁵⁸BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 2.641, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 30 jun.2016.

chamada LDB de 1971⁵⁹ nada mais é que uma alteração, conquanto profunda, da nossa primeira LDB, a qual manteve muitos dispositivos da legislação original. A Lei nº 5.692/1971 é, na verdade, o segundo grande remendo feito na LDB original. O primeiro grande remendo foi feito em 1958, pela Lei nº 5.540/1968⁶⁰, de reforma da Educação Superior. E, o segundo remendo foi feito em 1971, com a reforma do Ensino de Primeiro e de Segundo Graus (CORDÃO, 2012). A partir da compreensão desse caráter reformista, Poppkewitz, Olsson e Petersson (2009, p.79) posicionam-se do seguinte modo: “As reformas funcionam como tecnologias de administração dos princípios de auto-reflexão, ação e participação. Agenciamento, progresso e razão são partes desse módulo, assim como se domestica a mudança em nome do progresso e da auto-realização”.

A LDB de 1961 passou a tornar-se uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de orientação descentralizada. Pode afirmar-se que esse é o primeiro ganho ou progresso a ser assinalado. Sobre essa Lei, o educador Anísio Teixeira escreveu que ela é “uma meia vitória, mas vitória”. A descentralização, portanto, é sua primeira conquista a ser apontada. A segunda é a valorização dos professores de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino como profissionais da educação.

Também cito o que faltou em nossa primeira LDB e que talvez tenha obrigado Anísio Teixeira a classificá-la como “meia vitória”. Ainda que essa LDB tivesse uma orientação descentralizadora, não alcançou o nível dos municípios e das escolas, valorizando seus projetos pedagógicos como expressão de sua autonomia. “A descentralização no nível dos municípios ficou na dependência de uma regulamentação nunca concretizada das funções supletivas da União e dos Estados” (CORDÃO, 2012, p.75).

Outro ponto a ser melhorado na LDB 4024/61 é o da fraca expansão dos cursos superiores, especialmente daqueles destinados à formação de professores para a Educação Básica, muito embora tenhamos assistido, nessa época, a uma forte expansão do Ensino Normal, destinado à formação de professores para atuar nas escolas primárias. A oferta de um Ensino Normal de boa qualidade pode até ser considerado um ponto positivo, mas a falta de investimento das universidades na formação de professores para o ensino secundário, de fato, é um ponto relevante na lei em questão. Esse aspecto é atualmente evidenciado na urgência

⁵⁹ BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. p. 6377. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaAvancada.action>>.

⁶⁰ BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa Normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 10.369, 29 nov. 1968. Republicada em 3 dez. 1968. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102363&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 30 jun.2016.

de instalação de programas emergenciais de formação de professores, que muitas vezes surgem, anteriores às próprias políticas, dadas as condições de defasagem em que se encontram os índices de profissionais graduados para atuarem na educação básica. Conforme PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014c) no item *Metas e Estratégias*, na Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade é ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE. No que tange à formação de professores, aponta como estratégia: “1.8 promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior”(p.50).

Ao referenciar o Plano Nacional Educação, 2014-2024 (BRASIL, 2014c), é importante afirmar que, em 1961, a falta de um Plano Nacional de Educação em ação coordenada com os estados, por meio de eventuais Planos Estaduais de Educação apresentava-se como um aspecto a ser melhorado no Brasil. No quesito, formação e valorização dos profissionais de educação, é oportuno registrar que a lei 5692/71 é posta em funcionamento numa perspectiva meramente burocrática e de caráter reformista. “Esse cartorialismo burocrático, decorrente da necessidade de implantar uma lei autoritária e desconectada à real necessidade da sociedade brasileira, acabou produzindo um grande mal à Educação Nacional” (CORDÃO, 2012, p 77). Talvez um dos maiores males ocasionados nesse período tenha sido a desmoralização de toda uma categoria profissional de professores por conta da necessidade de adequada formação e habilitação profissional para o magistério no então ensino de segundo grau, o que contribuiu sobremaneira para a desvalorização global dessa categoria dos professores, enquanto profissionais da educação. A atual LDB reserva um capítulo especial sobre os profissionais da educação, com destaque para os professores, tratando desde a sua formação até a sua efetiva valorização profissional, inclusive em termos de “estatutos e planos de carreira do magistério público”.

Outro aspecto importante relacionado à formação de professores na LDB 9394/96 que merece destaque é o esforço do MEC e demais órgãos normativos e executivos de todos os sistemas de ensino empenhados na Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica. As universidades, públicas e privadas, bem como as demais instituições de educação superior, ainda necessitam acordar, em alguns aspectos, para a real necessidade de priorizar-se efetivamente a formação inicial e continuada de professores, em especial para a educação básica. Em verdade, o que intenciono afirmar é que a universidade precisa voltar-se

mais para uma formação de professores sustentada no preparo didático-pedagógico destes profissionais.

Destaco o PNE como uma política de educação decenal em alguns excertos do documento que mostram a periodização presente nas políticas educacionais no Brasil. Faço isso por meio das metas estruturantes que o documento apresenta:

Há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. [...] Investir fortemente na educação infantil, conferindo centralidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos, é a tarefa e o grande desafio do município. Para isso, é essencial o levantamento detalhado da demanda por creche e pré-escola, de modo a materializar o planejamento da expansão, inclusive com os mecanismos de busca ativa de crianças em âmbito municipal, projetando o apoio do estado e da União para a expansão da rede física (no que se refere ao financiamento para reestruturação e aparelhagem da rede) e para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. É importante uma maior articulação dos municípios e estados com as instituições formadoras no ambiente dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente para o desenvolvimento de programas de formação que tenham como foco a profissionalização em serviço. Outro desafio nacional é assegurar acesso pleno de crianças e jovens de 6 a 17 anos aos ensinos fundamental e médio, inclusive com ampliação da oferta de educação profissional. Esse trabalho exige colaboração entre redes estaduais e municipais e acompanhamento da trajetória educacional de cada estudante. O estado precisa fortalecer seu papel de coordenação no território, fazendo busca ativa e viabilizando o planejamento de matrículas de forma integrada aos municípios, bem como incorporando instrumentos de monitoramento e avaliação contínua em colaboração com os municípios e com a União. Há ainda a necessidade de que os estados e municípios projetem a ampliação e a reestruturação de suas escolas na perspectiva da educação integral (BRASIL, 2014d, p.10-11).

Fonte: Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.

Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. [...] A política pública deve fortalecer sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita. A juventude (jovens e jovens adultos, conforme o Estatuto da Juventude) do campo, das regiões mais pobres e a negra ganhar centralidade nas medidas voltadas à elevação da escolaridade, de forma a equalizar os anos de estudo em relação aos demais recortes populacionais. Os estados e os municípios devem se organizar e entender esses desafios como compromissos com a equidade, contando com o apoio federal para viabilizar o atendimento das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014d, p.10-11).

Fonte: Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.

Um terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas.[...]Um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública. Portanto, estabelecer política de valorização dos profissionais da educação em cada rede ou sistema de ensino é fundamental para que a política educacional se fortaleça. Quanto mais sustentáveis forem as carreiras e quanto mais integradas forem as decisões relativas à formação, mais ampliadas serão as perspectivas da equidade na oferta educacional. Para assegurar que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, o planejamento deve se dar a partir da análise das reais necessidades de cada escola, consideradas na gestão de cada rede ou sistema, com contínuo aperfeiçoamento das estratégias didático--pedagógicas. Para a elaboração de planos estratégicos de formação, devem ser implantados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, previstos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009). Em vários estados, os fóruns já se encontram fortalecidos e institucionalmente apoiados. À União cabe um forte papel de financiamento e a coordenação nacional. (BRASIL, 2014d, p.12-13).

Fonte: Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.

Um quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior, que, em geral, é de responsabilidade dos governos federal e estaduais. Seus sistemas abrigam a maior parte das instituições que atuam nesse nível educacional, mas isso não significa descompromisso dos municípios. [...]É no ensino superior que tanto os professores da educação básica quanto os demais profissionais que atuarão no município são formados, contribuindo para a geração de renda e desenvolvimento socioeconômico local. Por essas razões, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem participar da elaboração das metas sobre o ensino superior nos planos municipais e estaduais, vinculadas ao PNE. Para que o País atinja as metas, há a questão do financiamento. A previsão constitucional de vinculação de um percentual do PIB para execução dos planos de educação representa um enorme avanço, mas o desafio de vincular os recursos a um padrão nacional de qualidade ainda está presente. Na agenda instituinte do Sistema Nacional de Educação, o financiamento, acompanhado da definição de normas de cooperação, de padrões nacionais de qualidade e de uma descentralização qualificada, isto é, de repartição de competências acompanhadas das condições necessárias para sua efetivação, levará à ampliação da capacidade de atendimento, e todos os brasileiros terão seu direito assegurado em qualquer ponto do território nacional. Também estão presentes outros grandes desafios, como o fortalecimento da gestão democrática, com leis específicas que a normatizem em cada rede ou sistema de ensino. Esses são elementos imprescindíveis do Sistema Nacional de Educação a ser instituído, conforme prevêem, especialmente, as metas 19 e 20 do PNE (BRASIL, 2014d, p.12-13).

Fonte: Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.

Esse grupo de metas em destaque logo acima, de certo modo, traduz o entendimento de que as ações e estratégias mencionadas fazem parte de um plano para qualificarmos os professores urgentemente em nosso país, o que de alguma forma deixou-se de olhar com a seriedade devida por muitos anos. Esta situação gerou e vem gerando os resultados insatisfatórios de qualidade educacional do Brasil em relação a outros países. Porém, o que fica explicitado nesses documentos parece ser uma formação de professores pautada, muito mais, por estratégias superficiais de reorganização e redimensionamento de políticas educacionais do que em reformulações previstas sob uma sólida base de discussão teórico-

metodológica desses profissionais. Esta formação acaba por apresentar um caráter reformista e aligeirado.

Por fim, na busca por uma periodização sobre as políticas de formação de professores em exercício no Brasil, pude perceber que em períodos diferenciados da história brasileira há, de certo modo, a preocupação em formar professores. Entretanto, o que é distinto, são as formas como os diferentes contextos (BALL e BOWE, 1992) produzidos e produtores dos diferentes períodos os quais apresentei, vão configurando os discursos geradores das propostas de governo que apontam para as políticas de cunho educacional sobre a população. As referidas políticas são previstas e construídas, ao que costumeiramente temos conhecimento, com o intuito do anúncio da melhora da qualidade da educação de nosso país. Sabemos que o conceito de educação está intimamente ligado ao de política, por conseguinte, decisões devem ser tomadas quanto à aplicação de recursos.

Surge, nesse contexto, o questionamento de como investir e onde aplicar recursos, visto que várias áreas demandam investimentos. Esta é a faceta política de qualquer governo, a oportunidade de decidir em priorizar um modelo que desenvolva o ensino de seu país. Estabelecer educação como prioridade é questão política de governo, decisão de um governo em priorizar ou não o ensino, o aprender, o ensinar e qual tipo de ensino que se deseja instituir para as próximas gerações. Importante ressaltar que qualquer que seja o modelo educacional adotado, o mesmo deve levar em consideração a constante necessidade de aprendizagem do ser humano.

6 CONCLUSÃO

A presente Tese conduziu-me para rumos de uma análise empreendida na formação inicial de professores em exercício em que as práticas de formação desses profissionais vêm sendo constituídas no Brasil de modo recorrente. Desse modo, a constituição destas políticas formativas de professores apresenta pouca inovação. Os materiais analisados: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1998), LBD 9394/96 (BRASIL, 1996), Decreto 6.755/2009, Parecer 115/99, PNE 2001-2010, lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), Decreto 6.094/2007, Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e PDE (BRASIL, 2007) demonstraram que as políticas de formação inicial de professores em exercício vêm produzindo enunciações que produzem regularidades sobre o modo de ser e formar professores em nosso país. A presença de uma discursividade, constituída por esses docentes, está atravessada pela crença de que o engajamento desta passa pela importância da formação para torna-se um professor melhor.

Neste trabalho, foram problematizadas as manobras políticas implicadas na formação do docente em exercício, no sentido de fabricar e governar o professor agregado a uma forma de vida do presente cada vez mais definida pela flexibilidade, polivalência, engajamento e atualização, mesmo que essas sejam bastante superficiais. Com isso, ao debruçar-me sobre o material de análise, reunido para a pesquisa, foi possível olhar para a formação inicial de professores em exercício como um dispositivo governamental dos sujeitos docentes, sendo produto e produtor de uma racionalidade política neoliberal em que se coloca o Estado Brasileiro. Popkewitz, Olsson e Petersson (2009) ao mapear a circulação da noção de sociedade da aprendizagem, no âmbito do sistema de saúde e da justiça criminais suecas e nas reformas escolares suecas e americanas, examinam um modo de vida específico do cidadão produzido nessa sociedade – o aprendente, o qual é considerado o representante de um cosmopolitismo inacabado. Afirmam que: “O cosmopolita atual é o indivíduo do agenciamento, da deliberação; ele é tomado, portanto, como um empoderado – aquele que tem voz e é responsável por si mesmo em produzir a inovação nos processos de mudança” (POPKEWITZ, OLSSON E PETERSSON, 2009, p.78). Na contemporaneidade, o professor também está sendo formado para compor um cenário de eterno aprendente, o que pode ser evidenciado nas políticas de formação inicial de professores em exercício analisadas nessa Tese.

A constituição de uma sociedade de aprendizagem produz alguns paradoxos. Um deles aponta para a direção de que ela própria passa a ser uma escola, em que alguns termos são veiculados reiteradamente, tais como: aprendizagem para a vida toda, em situações “fora da

escola”, autorregulação, empoderamento, entre outros. Estes aspectos vêm compondo a sociedade como um todo. Portanto, a escola também, o que produz e caracteriza “as condições de governamento no início do século XXI” (POPKEWITZ, OLSSON E PETERSSON, 2009, p.87). Dessa forma, olhar para as políticas de formação de professores em exercício no Brasil nessa Tese possibilitou verificar a presença de pouca ou nenhuma inovação contingente nesses Programas instituídos pelo governo brasileiro, e o fato dessas políticas formativas produzirem um ciclo específico que denomino de ciclo de formação de professores. Destaco que, mesmo que saibamos que o discurso presente nesses profissionais os faça tornarem-se cada vez mais convencidos de que essa formação é essencial, para adquirirem as competências necessárias para ensinar na atualidade, também por nós é sabido o modo como essa formação vem sendo posta em ação.

Em outras palavras, a formação docente do professor em exercício pode ser problematizada como uma estratégia que atende, entre outras, às demandas do neoliberalismo, constituindo-se como uma tecnologia que opera o governamento dos outros e o autogovernamento. Nessa configuração, a formação parece constituir-se como um dos elementos que torna a atuação docente um objeto de verdade e que administra a consciência desses professores no sentido de inseri-la em sistemas de utilidade neoliberal. Esta questão cria visibilidade, segundo o Parecer CNE/CP 009/2001, publicado no Diário Oficial da União sob Resolução Nº 1/2002, que institucionaliza a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica pautada sob uma construção posta em sintonia entre os princípios inscritos na LDB 9394/96 - as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação.

Eis o que configura um modelo de gerenciamento, de governamento que leve em conta os governados, os sujeitos econômicos, os trabalhadores, os sujeitos de interesse, ou seja, é a existência de um pensamento que tem como foco uma maneira de conduzir o comportamento racional dos que são governados. Para além do bem e do mal, tal condução é fundamental para o contexto brasileiro que necessita de uma intervenção forte do Estado e, ao mesmo tempo, requer responsabilizar a todos pela promoção das condições de vida e de vigilância da população.

Estado forte, por isso, não é algo que se opõe ao neoliberalismo, mas é uma condição para que a noção de gestão da população se estabeleça, bem como é uma condição para que o Estado se torne um gestor de investimentos de iniciativas privadas. Há um deslocamento das

condições para se falar da relação do Estado e do neoliberalismo. A análise contemporânea das políticas e dos problemas das mudanças tem sua potência evidenciada ao apresentar-se como proposta alternativa, nos estudos das políticas que veem, nas mudanças individuais, uma parte de um exemplo global do neoliberalismo (POPKEWITZ, OLSSON E PETERSSON, 2009).

A materialidade referida nessa Tese atrela-se a um modo como os professores, em especial aqueles em exercício, são conduzidos de forma sutil e útil em seu próprio processo de formação. Para tanto, pautada pela abordagem do ciclo de políticas foi possível visualizar, a partir do conjunto de políticas analisadas nesta Tese, o seguinte ciclo se compondo:

- a existência de um contexto de influência composta por organismos internacionais que permitiu a formulação de condições para que o Brasil elevasse seus índices de qualidade em educação no cenário nacional e internacional;

- essas condições formaram, desde principalmente, a aprovação da LDB 9394/96, um contexto de produção de textos, ou seja, criaram-se políticas e/ou programas para atendimento de uma demanda localizada de formação de professores em exercício, (pois estas eram urgentes, principalmente se olharmos para a trajetória histórica do país nesse sentido) que não possuíam formação adequada para o exercício da profissão;

- essas políticas e/ou programas foram incorporados no contexto da prática pelos Institutos Superiores de Educação, faculdades e universidades como algo a ser posto em ação urgentemente, uma vez que a educação brasileira apresenta uma espécie de *déficit histórico* protagonizado pelos autores das políticas ao longo do tempo;

- o impacto produzido por essas políticas trouxe resultados, que talvez não os esperados desde a ação do primeiro contexto (da influência), uma vez que a formação desses professores em exercício ficou pautada muito mais no aligeiramento de uma certificação, do que na qualidade de uma formação sólida para o exercício da sua profissão;

- por fim, no contexto das estratégias políticas, o que fica notório, na formulação das políticas é a ênfase no protagonismo do governo para a resolução de problemas, o que denota uma visão de Estado restrita aos agentes políticos. Este corte interpretativo acaba por esvaziar o papel de outros atores da sociedade civil, assim como as contradições que emolduram as visões de mundo e os interesses que perpassam as escolhas dos vários sujeitos implicados na formulação e implementação das políticas públicas. Os professores, nesse sentido, são conduzidos à crença de que necessitam formar-se a partir dessa estratégia de governo que os atinge sutilmente.

Ainda, no que tange à composição do ciclo, o próprio caráter reformista das leis nacionais da educação brasileira (lei 4024/61, lei 5692/71, lei 7044/82, lei 9394/96) traduz a presença de uma periodização, visto que, em um intervalo de dez a quatorze anos, ou seja, pouco mais que uma década, ações reformistas eram implementadas para dar conta das urgências específicas de determinado período histórico, o que certamente também tangenciou a formação de professores. O que é distinto de período para período; entretanto, são os modos como os diferentes contextos (BALL e BOWE, 1992) produzidos e produtores dos diferentes períodos que apresentei vão configurando os discursos que são geradores das propostas de governo as quais apontam para as políticas de cunho educacional sobre a população.

As referidas políticas são previstas e construídas, ao que costumeiramente temos conhecimento, com o intuito do anúncio da melhora da qualidade da educação de nosso país. Sabemos que o conceito de educação está intimamente ligado ao de política; por isso, decisões devem ser tomadas quanto à aplicação de recursos. Surge nesse contexto o questionamento de como investir e onde aplicar recursos, visto que várias áreas demandam investimentos. Esta é a faceta política de qualquer governo, a oportunidade de decidir em priorizar um modelo que desenvolva o ensino de seu país. Estabelecer educação como prioridade é questão política de governo, decisão de um governo em priorizar ou não o ensino, o aprender, o ensinar e qual tipo de ensino que se deseja instituir para as próximas gerações. Importante ressaltar que qualquer que seja o modelo educacional adotado, o mesmo deve levar em consideração a constante necessidade de aprendizagem do ser humano.

Ao realizar a análise das enunciações discursivas em seu funcionamento, pude perceber que estas têm produzido, a partir das condições de possibilidades de sua emergência, as relações de poder e os arranjos econômicos, sociais, políticos educacionais estabelecidos na formação de professores em nosso país. Ao tecer algumas considerações sobre a constituição de posições-de-sujeito, dos professores em exercício na sua formação inicial, percebo-as como resultado de estratégias discursivas, construídas a partir de relações de poder e ligadas à administração, regulação e governo das políticas de formação. Esta condição tem sido funcional para a legitimação do governo das políticas educacionais de formação de professores.

Gostaria de, por fim, ressaltar o quanto sabemos que o poder produz. Nessa direção, entender a formação docente como um dispositivo de poder/saber é reconhecer sua positividade e, mais que isso, sua necessidade. Em meu entendimento, o terreno fértil que vislumbro nessa investigação é o debate de como somos constituídos pela formação e a discussão dos efeitos que brotam dos sentidos produzidos nestes processos formativos.

7 REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BALL, Stephen J. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. *Educação e Sociedade*, v. 30, n.106, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jun.2016.

_____. **What is policy?** Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, v.13,n.2, p.10-17, 1993.

_____. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen. **Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research**. *British educational research journal*. Vol. 23, n. 3, p. 257-274, 1997.

_____. **Novos Estados, nova governança e nova política educacional**. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Orgs). *Sociologia da Educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica**, 2002. Disponível em: <https://politicayeducacionunsam.files.wordpress.com/2014/07/unidad-2-ball-reforma-educativa-cap-2-trad-miranda.pdf>. Acesso em: 27 mai.2016.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. **El curriculum nacional y su “puesta em práctica”**: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios del Currículum*. Vol. 1, n. 2, 1998.

_____. Subject departments na the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v.24,n.2, p.97-115, 1992.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino monitorial/ mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. V.II – século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estrategias para la educación**. Washington, DC: World Bank, 1995. Disponível em: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf Acesso em: 10 jun.2015.

BIANCHETTI, Lucídio. **Educar en y para la diversidad: entre lo prometido y lo realmente ejecutado.** In: Diversidad y adversidad em educación. Colección: Temas emergentes de la orientación y la tutoria en el siglo XXI. Coords: VALLEJO, Antonio Pantoja; ZWIREWICZ, Marlene; CRUZ, Roberto Moraes. Joxman Editores, 1ª ed., abril 2011.

BOLSON, Janaina Boniatti. **Práticas de Desempoderamento Docente no cotidiano da Escola de Educação Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. **A Educação Brasileira e a sua Periodização:** vestígio de uma identidade disciplinar. In: Revista Brasileira de História da Educação, nº 5, jan./jun. 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 out. 2015.

_____. Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. In: MINISTÉRIO da Educação. Apresenta conteúdo relativo à Administração Pública. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol02_26junho_1997.pdf>. Acesso em: 7 out. 2015.

_____. Parecer 53/99. Versão Final: Ver Parecer CNE/CP 115/99 e Resolução CNE/CP 01/99, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf>. Acesso em: 30 jun.2016.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. In: PALÁCIO do Planalto da Presidência da República. Apresenta conteúdo legislativo. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 07 out. 2015.

_____. Resolução CNE/CP nº 1., de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. In: MINISTÉRIO da Educação. Apresenta conteúdo relativo à Administração Pública. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol02_26junho_1997.pdf>. Acesso em: 7 out. 2015.

_____. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. In: PALÁCIO do Planalto da Presidência da República. Apresenta conteúdo legislativo. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm>. Acesso em: 07 out. 2015.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. In: PALÁCIO do Planalto da Presidência da República. Apresenta conteúdo legislativo. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 7 out. 2015.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. In: PALÁCIO do Planalto da Presidência da República. Apresenta conteúdo legislativo. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 7 out. 2015.

_____. Parecer CNE/CP nº 8, de 2 de dezembro de 2008. In: MINISTÉRIO da Educação. Apresenta conteúdo relativo à Administração Pública. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf>. Acesso em: 7 out. 2015.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. In: PALÁCIO do Planalto da Presidência da República. Apresenta conteúdo legislativo. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 7 out. 2015.

_____. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. In: MINISTÉRIO da Educação. Apresenta conteúdo relativo à Administração Pública. 2009b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 7 out. 2015.

_____. Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009. Apresenta conteúdo relativo à Administração Pública. 2009c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2015.

_____. Projeto de Lei nº 8.035, de 2010. In: CÂMARA dos Deputados. Apresenta conteúdo legislativo. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2015.

_____. Lei nº 7.219, de 24 de junho de 2010. In: PALÁCIO do Planalto da Presidência da República. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Apresenta conteúdo legislativo. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 7 out. 2015.

_____. Portaria nº 1.086, de 10 de agosto de 2011. In: FUNDAÇÃO Capes. Apresenta conteúdo voltado à pesquisa científica. 2011. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-MEC-1087-ComiteGestor.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2015.

_____. Parecer CNE/CP 9/2001 Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31, 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. Resolução CNE/CP nº 3, de 7 de dezembro de 2012. Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC. In: MINISTÉRIO da Educação. Apresenta conteúdo relativo à Administração Pública. 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12123-rcp003-12-pdf&category_slug=dezembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 out. 2015.

_____. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica: relatório de gestão 2009-2012. In: FUNDAÇÃO Capes. Apresenta conteúdo voltado à pesquisa científica. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <www.capes.gov.br/parfor>. Acesso em: 21 mar. 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. In: PALÁCIO do Planalto da Presidência da República. Apresenta conteúdo legislativo. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 7 out. 2015.

_____. Plano Nacional de Formação dos Professores Da Educação Básica – PARFOR Presencial: manual operativo. In: FUNDAÇÃO Capes. Apresenta conteúdo voltado à pesquisa científica. 2014b. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2015.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [PNE]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. –Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014c. Disponível em: <http://www.observatoriopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>. Acesso em: 11 jun.2016.

_____. Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, 2014d. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 18 jun.2016.

_____. Constituição (1988). In: PALÁCIO do Planalto da Presidência da República. Apresenta conteúdo legislativo. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 07 out. 2015.

_____. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. In: PALÁCIO do Planalto da Presidência da República. Apresenta conteúdo legislativo. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm>. Acesso em: 7 out. 2015.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. In: MINISTÉRIO da Educação. Apresenta conteúdo relativo à Administração Pública. 2015c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2009 – 2013** DEB/Pibid/CAPES. Brasília: MEC, 2013.

CARVALHO, Fabrício Aaraó Freire. **Financiamento da educação: do Fundef ao Fundeb - repercussões da política de fundos na valorização docente da rede estadual de ensino do Pará - 1996 a 2009**. 2012. Doutorado em Educação - Universidade de São Paulo, 2012.

CARVALHO, Rui Dglan dos Santos. **As ações de governamento empreendidas pela Universidade Estadual do Piauí na expansão da formação de professores**. 2014. Dissertação de Mestrado – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **A educação brasileira e a sua periodização**. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 2, pp. 137-152, 2001.

CARVALHO, Viviane Batista. As influências do pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro. In: **Revista Redescrições** – Revista on line do GT de Pragmatismo Ano 3, Número 1 (Nova Série), 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CORAZZA, Sandra M. Labirintos da pesquisa, diante de ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORDÃO, Francisco Aparecido. **Considerações livres de um educador brasileiro sobre os 50 anos da nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, V.38, nº1, jan./abr. 2012.

COUTINHO, Karine Dias; SOMMER, Luis Henrique. Discursos sobre formação de professores e arte de governar. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.86-103, Jan/Jun 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 08 out. 2015.

CUNHA, T. M. M. C. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: diagnóstico de avaliação curricular de cursos presenciais de 2ª licenciatura que estão sendo oferecidos pela Universidade Federal de Pernambuco para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do estado de Pernambuco; relatório**. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno).

CUNHA, Célio da; CASTIONI, Remi. Anísio Teixeira e Fernando Azevedo: pioneiros de uma nova universidade. In: VILLAR, José Luiz; CASTIONI, Remi. **Diálogos entre Anísio e Darcy: o projeto da UnB e a educação brasileira**. Brasília: Verbena Editora, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira** (Coleção educação universitária). São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação, tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO/Edições ASA/Cortez, 1997 (Edição brasileira).

DEWEY, John. **The Relation of Theory to Practice in Education**. In: National Society for the Scientific Study of Education, Third Yearbook, Part I, Bloomington: Public School Publishing Co., 1904, p.140-160.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior nos anos 90**. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas-SP: Cedes, n. 80. 2002.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003. (Educação em Pauta).

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A pedagogia do heróinos filmes hollywoodianos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p.232-245, Jan/Jun 2010.

FERREIRA, Mariana. **O Programa PDE escola: uma análise da sua implementação em Guarapuava-PR**, Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice. S. **A análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa**. *Educação e Realidade*, v.38, p.207-226, 2013. Disponível em : <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/17016>. Acesso em 25 jan.2016.

FERRER, Francesc. **A Escola Moderna**. Tradução e diagramação: Ateneu Diego Giménez, Piracicaba: 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão** (Coleção Estudos Foucaultianos). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FONSECA, S. M. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: diagnóstico de avaliação curricular de 2ª licenciatura de física e matemática oferecidos pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para o PARFOR no Estado do Maranhão: relatório**. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno).

FONTENELLE, Isleide A. **Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento**. In: RAE- Revista de Administração de Empresas, vol. 52, n. 1, jan-fev 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: 18ª Edição Graal, 2003.

_____. **O sujeito e o poder.** In: DREYFUS,H; RABINOW, P. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-249.

_____. **Sécurité, territoire, population.** Paris: Seuil, 2004.

_____. **A arqueologia do saber.**4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

_____. **A ordem do discurso.** 15ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. **Nascimento da Biopolítica.** Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Les techniques de soi.**In: FOUCAULT, M. Dits et écrits. Paris: Quarto/Gallimard, 2001. p. 1602-1632.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FRANCO, M.A.S. Indicativos para um currículo de formação de pedagogos. In: Endipe, 11, 2002, Goiânia. **Anais...**Goiânia, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes De. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05 de maio de 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 12, n. 54, abr./jun. 1992.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230,2007.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana.**Coleção Educação Pós-crítica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria pedagógica.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GENTILINI, João A.; SCARLATTO, Elaine Cristina. Inovações no ensino e na formação continuada de professores: retrocessos, avanços e novas tendências. In: Parente, Cláudia da Mota Darós; Valle, Luiza Elena L. Ribeiro do; Mattos, Maria José Viana Marinho de (Orgs.); **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas.** Porto Alegre: Penso, 2015.

GUIMARÃES, Maria da Cruz Santos; SOUZA,Ana Carmita Bezerra de.**O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica(PARFOR) e as motivações dos cursistas.** Disponível em:http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1datahora_13_07

[2014_12_04_53_idinscrito_3115_e8ad55464a500870dbf1a27d43e84de9.pdf](#). Acesso em: 23 mai.2016.

HORN, Cláudia Inês; OLEGÁRIO, Fabiane. **Provocações para um possível deslocamento:** notas para uma formação docente. In: MIORANDO, Tania Micheline; SILVA, Jaqueline Silva da. **Formação de professores: nas trilhas do Parfor**. Lajeado: Ed. da Univates, 2016.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica:** 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica:** 2013 -resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O. (Org). **Lugares da infância:** filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando.** Educação e Sociedade, Campinas, ano 20, n. 68,p. 163-183, 1999.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada:** estratégias da governamentalidade neoliberal. Tese (Dourorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOPES, Sonia Maria de Castro Nogueira. A Escola de Educação como eixo integrador da universidade. In: FÁVERO, Maria de Lourdes; LOPES, Sonia Maria de Castro Nogueira (Orgs.). **A Universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além de seu tempo.** Brasília: Liber Livro, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas:** Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan/abr. 2006.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, H. **The informational transfiguration of the world.** Paper series. Investigations in the metaphysic of information. 2005.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica:** uma revisão radical. 1999. (Documento principal – versão preliminar para discussão interna. Mimeo.).

MENDONÇA, E. F. A educação é um direito de cidadania. In: **Retratos da Escola**, Brasília, DF, n. 1, 2007.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. Universidade, Ciência, Cultura e Democracia no Pensamento e Ação de Anísio Teixeira. In: VILLAR, José Luiz; CASTIONI, Remi. **Diálogos entre Anísio e Darcy:** o projeto da UnB e a educação brasileira. Brasília: Verbena Editora, 2012.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal** (Coleção Biopolíticas). São Paulo: Paulus, 2012.

MIORANDO, Tania Micheline; SILVA, Jaqueline Silva da. **Formação de professores: nas trilhas do Parfor**. Lajeado: Ed. da Univates, 2016.

MORORÓ, Leila Pio. **A Formação de Professores em Serviço: O Parfor na Bahia**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em <http://www2.unimep.br/endiipe/2629b.pdf>. Acesso em: 24 dez.2015

NADAI, Elza. **A educação como apostolado: história e reminiscências** (São Paulo 1930-1970). 1991. Tese (livre-docência) – Faculdade de Educação – USP, São Paulo (mimeo).

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NAVARRO, Gabriel. **PDE -Por dentro do Plano de Ações Articuladas, 20/01/2009**. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/par-416141.shtml>. Acesso em: 10 jul.2015.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida; MOURA, Sérgio Arruda. **Diretrizes para uma melhor qualidade da educação: o PARFOR como ação política para promover a qualificação de professores de escolas públicas. Uma abordagem**. 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SoniaMartinsdeAlmeidaNogueira-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 26 mai.2016.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa** (Coleção Estudos Foucaultianos). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NÓVOA, António. Notas de apresentação. In: **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Ó, Jorge Ramos do. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, v.34, n.2, Porto Alegre, p.97-118, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8434>. Acesso em 12/01/2013.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência - Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação**, 2015.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. **A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso**. In: Cadernos de Educação, FAE/PPGE/UFPel, Pelotas, p. 19 - 41, janeiro/abril 2011.

OLIVEIRA, Ana de; MATHEUS, Danielle; LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de currículo: a luta pela significação no contexto da prática**, 27 Ago.2011. Disponível em: <https://gtcurriculote2011.wordpress.com/2011/08/27/politicas-de-curriculo-a-luta-pela-significacao-no-contexto-da-pratica/>. Acesso em: 26 Jun.2016.

PERRENOUD, Philippe. **Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação**. Porto: Edições ASA, 2002.

PICANÇO, Bruno Cordovil. **A regulação do estado na educação básica por meio da política de fundos (FUNDEF E FUNDEB)**. Mestrado acadêmico em educação-Universidade Federal do Pará, 2012.

POPKEWITZ, Thomas S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

POPKEWITZ, Thomas S., OLSSON, Ulf.; PETERSSON, Kenneth. **Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade**. In: Educação e Realidade, V.34, maio/ago 2009, p.73-96.

POSSA, Leandra Boer; NAUJORKS, Maria Inês. Efeitos da racionalidade neoliberal nos discursos sobre inclusão: o silêncio docente. In: **Educação**, v. 38, n. 2, p. 319-328, maio/ago, Santa Maria, 2013.

PUPO, Cristiane Cusin. **Financiamento da educação e formação de professores: o Fundef no município de Campinas**, 2012. (Mestrado Acadêmico em Educação) -Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.

REIS JÚNIOR, Leandro Passarinho. **Tramas de subjetivação: analítica da fabricação do PARFOR – Pedagogia-Campus de Bragança/UFPA**, 2014. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014.

RUA, Maria das Graças. **Monitoramento e avaliação de políticas públicas, programas e projetos governamentais**. Brasília: ENAP, 2007 (Texto Básico).

SANTOS, Ester Hinterlang de Barros. **Programa de desenvolvimento educacional- PDE/PR (2007-2009): um estudo sobre transformações e permanências**. 2012. Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Estadual de Londrina.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. In: Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2016.

SCHNEIDER, Omar. **A circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instituição pública: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do Segundo Império**. 2007. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

SCHIMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F; GARCIA, Rosalba M.C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005.

SERRÃO, M. I.; QUINTEIRO, J. A formação do professor e a educação da criança: qual o lugar da docência? In: CARVALHO, D. C. de; LATERMAN, I.; GUIMARÃES, L. B.; BORTOLOTTI, N. (org.). **Relações interinstitucionais na formação de professores**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009, v. 1.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente**: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia; relatório. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno).

SILVA, Roberto Rafael Dias da; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 250-260, maio/ago. 2013.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Formação e profissionalização docente**: revelações a partir de histórias de vida. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_19.pdf. Acesso em: 15. jun. 2016.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica - a questão da igualdade. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 58 jul.-set. 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TANURI, Leonor Maria. Contribuição para o estudo da Escola Normal brasileira. 1969. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo (mimeo).

TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios**: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: UNESCO- IIEP, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista Educación**, n. 340, p. 117-140, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda Maria; SILVA, Lauraci Donde da.; POLENZ, Tamara (Orgs.) **Pedagogia em Conexão**. Canoas: Ed. Ulbra, 2004.

VICENTINI, Paula e LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa, São Paulo: Cortez, 2009.

VOSGERAU, D. S. R. **Fortalecimento das políticas de valorização docente**: diagnóstico de avaliação de cursos presenciais de licenciatura ofertados pelo PARFOR – UFERSA

(Universidade Federal do Semiárido) – Rio Grande do Norte: relatório. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno).

YAZBEK, André Constantino. **10 Lições sobre Foucault**. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 2012.