

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA ANDRADE

**SUBJETIVIDADES DOCENTES NO BRASIL DEMOCRÁTICO:
QUESTÕES ACERCA DO PROFESSOR REFLEXIVO CRÍTICO**

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA ANDRADE

**SUBJETIVIDADES DOCENTES NO BRASIL DEMOCRÁTICO:
QUESTÕES ACERCA DO PROFESSOR REFLEXIVO CRÍTICO**

Tese de Doutorado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial à obtenção do
Título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira
Co-orientadora: Profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira

2019

CIP - Catalogação na Publicação

A553s Andrade, Ana Paula
 Subjetividades docentes no Brasil democrático:
 questões acerca do professor reflexivo crítico / Ana
 Paula Andrade. -- Rio de Janeiro, 2019.
 192 f.

 Orientador: Antonio Flavio Barbosa Moreira.
 Coorientadora: Inês Barbosa de Oliveira.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
 de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
 Graduação em Educação, 2019.

 1. subjetividades. 2. professor reflexivo
 crítico. 3. governamentalidade. 4. discurso. 5. DCN.
 I. Moreira, Antonio Flavio Barbosa, orient. II.
 Oliveira, Inês Barbosa de, coorient. III. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “SUBJETIVIDADES DOCENTES NO BRASIL DEMOCRÁTICO: QUESTÕES ACERCA DO PROFESSOR REFLEXIVO CRÍTICO”

Doutorando(a): Ana Paula Andrade

Orientador(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Antonio Flavio Barbosa Moreira (UFRJ)**

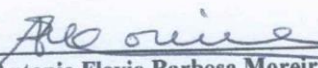
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

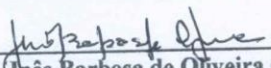
DOUTOR EM EDUCAÇÃO

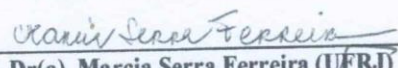
Rio de Janeiro, 29 de março de 2019.

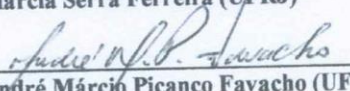
Banca Examinadora:

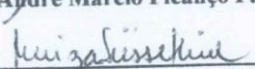
Presidente:

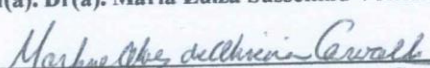

Prof(a). Dr(a). Antonio Flavio Barbosa Moreira (UFRJ)


Prof(a). Dr(a). Inês Barbosa de Oliveira (UNESA)


Prof(a). Dr(a). Marcia Serra Ferreira (UFRJ)


Prof(a). Dr(a). André Márcio Picanço Favacho (UFMG)


Prof(a). Dr(a). Maria Luiza Sussekind Veríssimo Cinelli (UNIRIO)


Prof(a). Dr(a). Marlene Alves de Oliveira Carvalho (UFRJ)

*À docência,
que me escolheu,
que eu escolhi,
para formar professoras/es.*

*Ao meu amigo André,
que me instigou a olhar para Foucault,
uma paixão que se tornou modo de olhar para as coisas.*

*À minha mãe e ao meu pai,
que sempre me apoiaram incondicionalmente com tanto amor.*

*À Laura,
pelo amor, compreensão e força.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Antonio Flavio Barbosa Moreira, por acreditar na possibilidade do projeto de pesquisa para esta tese e em sua materialidade, meu carinho e gratidão eternos.

A Inês Barbosa de Oliveira, co-orientadora, minha eterna gratidão pelo acolhimento, escutas, esclarecimentos.

A Marcia Serra Ferreira, pelo acolhimento no NEC com encontros construtivos com almoços, cafés e vinho, pelos diálogos sobre as temáticas foucaultianas.

A André Márcio Picanço Favacho, pelas eternas escutas, pela estilística da existência em Foucault, pelas interlocuções com esta tese.

A Maria Luiza Süsseskind, pelo carinho, pelos diálogos nas lutas docentes, pelas colaborações com este trabalho.

A Marlene Carvalho, pela participação na banca de defesa e suas contribuições para com esta tese.

Ao amigo Leo Peixoto, que me acompanhou desde a inscrição para seleção no doutorado, por ter sido anjo amigo em todas as etapas do doutorado.

Às amigas e amigos do Rio, Amanda, Inês, Luli, Leo, Alê, Stèffi, que sempre foram escuta e apoio.

A Tia Téia e Patrick, pela acolhida de sempre com tanto carinho, tornando minha estadia no Rio um lar.

Aos familiares queridos, que me apoiam e foram compreensíveis com as minhas ausências, em especial, os pequenos Rafael e Luiza, como também Laryssa e Raphaela, sobrinho e sobrinhas mais que amados.

Ao meu pai e minha mãe, pelos cuidados comigo, com minha casa, com meu cachorro e minha gata nas idas e vindas ao Rio, na torcida, preocupações, vivendo cada emoção tão junto.

Ao Luke e Sofia, cachorro e gata, que sempre estiveram perto e viveram de perto meus estresses e alegrias.

A Felipe e Fernanda, Cris e Ana, Fred e Erika, irmãos e cunhadas, pelos apoios nesta trajetória, e compreensão nas ausências.

Às tias, tios, primas e primos, Tia Maria Eugênia, Tia Regina, Fernanda, Regininha, Amanda, Tia Cila, Tetê, Leo, Luiza, Tia Mara, Tio Alfredo, Adelaide, André, Silvinha, Carolzinha, Pedro, Lucas, Tio Márcio, Cláudia, Tati, Junior, Lu e André, pelas alegrias compartilhadas, encontros, risadas.

Às amigas e aos amigos, Renata Nunes, Adriana, Viviane, Ju, Cibele, Nana, Brígida, Hugo, Taquinho, Gabriela, Diego, Carol, Márcia, Denise, Karla, Cristina, Renata Jorge, Nilo, Ana Pessoa, Gustavo, Lilian, Ivana, Aninha, Alessandra, Andréia, Márcia, Dani, Robs, Mel, Flávia, Gilvanice, Iara, Cris, Henrique, Irene, Patrícia, João, Murilo, Ju, Nanda, Tecris, Marcelo, Simone, pelas escutas, acolhidas, vinhos e risos.

À minha terapeuta, Mônica, sem a qual teria surtado, me acompanhou em todo o processo e crescimento. Eternamente grata.

À Sol, secretária do PPGE/ FE/ UFRJ, por todas as atenções, pronta sempre para atender de forma eficiente a fim de resolver quaisquer questões, e sempre com muito carinho. Toda minha gratidão. O programa depende de você.

Aos integrantes do NEC UFRJ, em especial, Marcia, Margaria, Titi, Ju, Heloize, Gabriel, Vidal, Luiza, Fernanda, Liliane, Cecília, Priscila, Luisa, pelos encontros e debates.

Às professoras e professor do PPGE/ FE/ UFRJ, Marcia Serra Ferreira, Libania Xavier, Ana Maria da Costa Monteiro, Mônica Pereira do Santos, Ana Ivenicki, Maria Vitória Campos Mamede Maia, Márcio da Costa, que me ajudaram a apreender mais a educação e seus processos nas disciplinas cursadas e interlocuções.

À Coordenação do PPGE/ FE/ UFRJ, pelo apoio e compreensão em todo o caminho desse doutorado.

Aos colegas de doutorado, em especial, Amanda, Heloize, Gabriel, Ju, Alessandra Pio, Fernanda, Valter, Luciana, Geisse, Pedro, Monick, Ana Paula, Aroaldo, Juliana, pelas trocas de alegrias e angústias.

Às mulheres maravilhosas do Colóquio Mulheres da FaE UEMG, Alanna, Ana Carolina, Aparecida, Emilly, Isabela, Izabella, Juliana, Marina, Úrsula e Verilucy, pelas escutas, trocas, risos e lutas.

Ao grupo Panóptico, André, Darci, Edna, Antonio, Pietrine, pelos diálogos foucaultianos essenciais. E, também, pelas cachaças e risadas.

Aos colegas da FaE UEMG, pelos apoios e reconhecimentos.

Aos colegas do PIBID UEMG, Gilvanice, Andréa, Ivana, Carolina, Cibele, Vanessa, Carime, Helena, Gislene, Fernando, Rodrigo, Anicezia, Renato (Design), Renato (Ciências Sociais), Luciana, Rosvita, Glaucia, Lourdinha, Kelly, Renata, Tais, Daniela, Marli, David, Aline, Ana Chaves, Camila, Renata, Fátima, foram inúmeras aprendizagens. Que programa! Diálogos entre o ensino superior e a educação básica como a história da educação desse país nunca viu.

Aos núcleos de pesquisa e extensão da FaE UEMG, NFTD, NEPHE e NEPESEF, pelo apoio, compreensão e diálogos.

Às minhas alunas e aos meus alunos, pelos diálogos em sala de aula que contribuíram para reflexões acerca da docência e da formação de professoras/es.

Às bolsistas Reny, Shirley, Gécica, Paula, Lilian, Alanna, Isa, Iza e Marina, e aos bolsistas Cândido, Marcelo e Fernando, pelos diálogos reflexivos e críticos e pelas perguntas instigadoras.

Ao grupo de mulheres de Divinópolis, poderosas, Las Bruxanas, Laura, Taís, Pri, Maine, Camila e Patrícia, obrigada pelas trocas, experiências, aprendizados e acolhimentos.

À Laura e sua família, especialmente, Ziza e Taís, pelas acolhidas, compreensão e doçuras, como também pelas risadas, filmes, jogos, que permitiram relaxar para seguir.

Às colegas da UEMG de bolsa PCRH FAPEMIG, Gislene, Liliane, Patrícia, Claudia e Cristiane.

À FAPEMIG, pelo apoio com a bolsa PCRH no último ano de doutoramento.

Ao Universo, Deuses e Deusas, Orixás, que me guiam e me dão forças para seguir meus caminhos.

RESUMO

ANDRADE, Ana Paula. **Subjetividades docentes no Brasil democrático: questões acerca do professor reflexivo crítico**. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

Esta tese parte da noção de governamentalidade e de subjetividade do filósofo Michel Foucault com o objetivo de estudar a produção discursiva que constitui as subjetividades do professor brasileiro como professor reflexivo crítico que se pretende como estratégia de formação de professores no Brasil a partir da década de 1980. Para tal, analiso o discurso sobre o professor que se quer formar no estado democrático do Brasil da Constituição Federal de 1988 às Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores de 2015. O que pretendo é mostrar que o discurso produzido sobre o professor reflexivo crítico está comprometido com o esforço de normatizar a conduta das/dos docentes e de outros sujeitos pedagógicos, por meio do exercício de formas de governo e de técnicas de poder, a fim de formar nas escolas a/o cidadã/cidadão que o Estado quer. Nesse discurso, em específico, são produzidas práticas que identifico como “tecnologias de subjetivação”, por entender os modos de subjetivação como práticas que constituem os sujeitos professores, que se busca moldar e regular, de modo a intimá-los a tornarem-se professoras/es de um determinado tipo. Interessa saber nesta tese, principalmente, as seguintes questões: como o sistema de pensamento constituído sobre o tipo de professor a ser formado no Brasil atua na produção de subjetividades docentes?; e que subjetividades formam o professor reflexivo crítico no estado democrático brasileiro? Portanto, pretendeu analisar três conjuntos discursivos: o campo da formação docente pela produção realizada no Grupo de Trabalho 08 da ANPEd; o campo do currículo pela produção realizada no Grupo de Trabalho 12 da ANPEd; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Esses conjuntos discursivos mostram que incide na/no professora/professor toda uma técnica de sujeição sob o corpo da/do professora/professor, mecanismos de poder que produzem formas de saber na formação docente, na prática e no trabalho docentes, e no docente sujeito sujeitado consigo mesmo.

Palavras-chave: governamentalidade, subjetividades, professor reflexivo crítico, discurso, DCN.

ABSTRACT

This thesis is based on the notion of governmentality and subjectivity of the philosopher Michel Foucault with the objective of studying the discursive production that constitutes the subjectivities of the Brazilian teacher as a critical reflexive teacher that is intended as a strategy for teacher education in Brazil from the 1980s. To that end, I analyze the discourse about the teacher who wants to form in the democratic state of Brazil of the Federal Constitution of 1988 to the National Curriculum Directives for Teacher Education of 2015. What I want to show is that the discourse produced on the critical reflexive teacher is committed to the effort to normalize the conduct of teachers and other pedagogical subjects through the exercise of forms of government and techniques of power in order to to form in schools the citizen that the State wants. In this discourse, in particular, practices are produced that I identify as "technologies of subjectivation", by understanding the modes of subjectivation as practices that constitute the teachers subjects, which seeks to shape and regulate, in order to intimate them to become teachers of a certain type. It is interesting to know in this thesis, mainly, the following questions: how the system of thought constituted on the type of teacher to be formed in Brazil acts in the production of teaching subjectivities?; and what subjectivities form the critical reflexive teacher in the Brazilian democratic state? Therefore, it aimed to analyze three discursive sets: the field of teacher education by the production fulfilled in Working Group 08 of ANPEd; the field of curriculum by the production fulfilled in Working Group 12 of ANPEd; and the National Curriculum Directives for Teacher Education. These discursive sets show that the teacher has a whole technique of subjection under the body of the teacher, mechanisms of power that produce ways of knowing in teacher education, in the practice and in the teaching work, and in the subject teacher with himself.

Keywords: governmentality, subjectivities, critical reflective teacher, discourse, DCN.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

BDTD – Banco de Dados de Teses e Dissertações.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CES – Câmara de Educação Superior.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais.

FaE – Faculdade de Educação (UEMG).

FE – Faculdade de Educação (UFRJ).

GT – Grupo de Trabalho.

ISE – Instituto Superior de Ensino.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC – Ministério da Educação.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PPFC – Projeto Pedagógico de Formação Continuada.

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício.

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1: O MODELO DO PROFESSOR REFLEXIVO E A CRÍTICA JÁ REALIZADA NO BRASIL.....	36
1.1 – O modelo do professor reflexivo de Donald Schön.....	38
1.2 – Críticas ao modelo professor reflexivo realizadas no Brasil.....	42
1.3 – Em busca do “professor reflexivo crítico” na produção acadêmica brasileira.....	46
CAPÍTULO 2: DISCURSOS DO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DO CAMPO DO CURRÍCULO.....	53
2.1 – Discursos produzidos no GT 08 da ANPEd: Formação de Professores.....	54
2.1.1 – <i>Autonomia</i>	56
2.1.2 – <i>Pesquisa</i>	57
2.1.3 – <i>Diversidade</i>	58
2.1.4 – <i>Autoconhecimento/ Conhecer a si mesmo</i>	60
2.1.5 – <i>Trabalho docente</i>	61
2.1.6 – <i>Profissionalização</i>	62
2.2 – Discursos produzidos no GT 12 da ANPEd: Currículo.....	64
2.2.1 – <i>Cultura</i>	68
2.2.2 – <i>Cotidiano escolar</i>	69
2.2.3 – <i>Pesquisa</i>	70
2.3 – Aproximações e distâncias entre os GTs 08 de Formação de Professores e o 12 de Currículo.....	73
CAPÍTULO 3: GOVERNAMENTALIDADE E A EDUCAÇÃO: modos de governo do professor para formar o cidadão.....	75
3.1 – Nossa sociedade moderna.....	75
3.2 – Governamentalidade: conceitos.....	81

3.3 – Governamentalidade e seu uso pelos curriculistas.....	87
3.4 – A educação como espaço de governamentalidade.....	97
CAPÍTULO 4: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	103
4.1 – Debates anteriores às D.CN.....	104
4.2 – O que discursa a legislação nacional.....	107
4.3 – Contextualização das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores no Brasil.....	109
4.4 – As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Subjetividades docentes – modos de governo do professor no Brasil.....	123
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICES.....	142
APÊNDICE 1: <i>Produções, teses e dissertações, que citam e/ou problematizam o “professor reflexivo crítico”</i>: Quadro: Produções, teses e dissertações, que citam e/ou problematizam o “professor reflexivo crítico”, teses e dissertações, levantadas no Banco da CAPES em 2016.	
APÊNDICE 2: <i>Produções sobre Formação de Professores e Currículo que citam e/ou problematizam o “professor reflexivo crítico”</i>: Quadro: Produções sobre Formação de Professores e Currículo que citam e/ou problematizam o “professor reflexivo crítico”, teses e dissertações, levantadas no Banco de Teses e Dissertações disponíveis on-line no site do PPGE UFRJ.	
APÊNDICE 3: <i>Artigos da “Formação Docente” – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores</i>: Quadro: Artigos da “Formação Docente” – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, levantados no site da Revista.	

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objeto de estudo a produção discursiva que busca constituir as subjetividades do professor brasileiro como “professor reflexivo crítico”, tentativa expressa como estratégia para sua formação de professores no Brasil a partir da década de 1980. Para tal, apresenta um estudo analítico dos discursos sobre o professor que se quer formar no estado democrático do Brasil¹, da Constituição Federal de 1988 às Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores de 2015.

O que pretendo é mostrar que o discurso produzido sobre o professor reflexivo crítico está comprometido com o esforço de normatizar a conduta das/dos docentes e de outros sujeitos pedagógicos, por meio do exercício de formas de governo e de técnicas de poder, a fim de formar nas escolas a/o cidadã/cidadão que o Estado quer. Nesse discurso, em específico, são produzidas práticas que identifico como “tecnologias de subjetivação”, por entender os modos de subjetivação como práticas que constituem os sujeitos professores, que se busca moldar e regular, de modo a intimá-los a tornarem-se professoras/es de um determinado tipo.

A formação docente no Brasil tem sido construída com base em legislação pertinente, decorrente de debates sobre educação, principalmente, sobre as áreas de currículo, formação de professores e trabalho docente. Em 2015, foram homologadas duas diretrizes, uma específica para professores indígenas e outra para professores em geral: a Resolução n. 1, de 7 de janeiro de 2015, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências” (BRASIL, 2015a; b); e a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015c; d). Ambas vinham norteando as mudanças nas propostas para a formação de

¹ Entendo “estado democrático do Brasil” como aquele que se inicia após à ditadura militar, que se encerra em 1985, até o ano de 2015. Período em que “o movimento docente abrindo fronteiras de lutas por direitos tem sido nas últimas décadas [nesse período aqui especificado] o conformador de novas identidades e autoimagem profissionais.” (ARROYO, 2011, p. 10). Além de que compreendo que, a partir de 2016, cidadãs/ãos brasileiras/os começam a perder direitos no que tange à cidadania de forma geral, à educação, à saúde, às questões trabalhistas, entre outros.

professores no Brasil até recentemente², antes da divulgação da Base Nacional Curricular para a Formação docente, em dezembro de 2018. Ambas as diretrizes sugerem um profissional docente que reflita criticamente sobre sua prática. A Resolução n. 1, de 7 de janeiro de 2015, define que a formação inicial e continuada de professores indígenas deve ter “firme posicionamento crítico e reflexivo em relação à sua prática educativa, às problemáticas da realidade socioeducacional de suas comunidades e de outros grupos sociais em interação” (BRASIL, 2015a, p. 2-3). Para a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, a formação deve possibilitar ao egresso “as condições para o exercício do pensamento crítico”, promovendo “espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade” (BRASIL, 2015b, p. 6). O destaque a essas duas diretrizes se dá pelo fato de que nenhuma outra diretriz destacou de forma tão específica a busca por uma formação de um professor “reflexivo crítico”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores foram elaboradas e construídas por uma comissão instituída pelo Ministério da Educação (MEC)³. Da mesma forma, é o próprio MEC que as homologa. Assim sendo, o MEC órgão da administração federal direta:

[...] tem como área de competência a política nacional de educação; a educação infantil; a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

Compreendo, dessa forma, que o Estado democrático brasileiro esteja aqui representado legitimamente pelo MEC e suas secretarias.

² Até novembro de 2018, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores no Brasil permaneciam as mesmas. Houve, apenas, uma alteração no artigo 22 que é modificado pela Resolução N. 1 de 9 de agosto de 2017, e seu Parecer CNE/CP N. 10/2017, que altera o prazo do cumprimento das DCNs para três anos a partir de sua publicação (BRASIL, 2017a, b). Os documentos homologados e recentes no Portal do MEC é a Resolução CNE/CP n.2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu Parecer CNE/CEB N. 15/2017 da BNCC. Em dezembro de 2018, foi publicada a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, organizada por Maria Alice Carraturi Pereira (2018) e proposta também por Guiomar Namó de Mello, Bruna Henrique Caruso, Fernando Luiz Abrucio, Catarina Ianni Segatto e Lara Elena Ramos Simielli. Esta proposta tem como objetivo “propiciar o início de estudos e de debates para a instituição de base nacional de formação de professores da Educação Básica [...]” (PEREIRA, 2018, p. 8).

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>. Acesso em: 25 de janeiro de 2019.

Tal professor é também enfatizado em propostas curriculares de cursos de pedagogia, em textos de pesquisadores do campo discutidos nos Colóquios Luso-Brasileiros de Currículo – em especial, o de 2012 –, nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia de 2006 e no parecer que permitiu sua aprovação (2005), como, também, no Seminário Regional de Pesquisa sobre Formação e Profissão Docente, ocorrido em 2014, na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Percebo, nesses discursos, a defesa da necessidade de formar o professor reflexivo crítico para uma educação que seja cidadã, conforme almeja a legislação. Cabe ressaltar que o termo professor reflexivo tem sua repercussão maior na década de 1980 com a chegada do trabalho de Donald Schön (1992, 2000) no Brasil

A noção de prática reflexiva, historicamente, pode ser encontrada em Rousseau e em outros autores, como Montessori, Tolstoi, Fröebel, Pestalozzi (SCHÖN,1992), e, principalmente, em Dewey e em Schön. Em seu livro, “Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem” (2000), Schön mostra sua concepção de prática reflexiva através de seu ensino em diversos campos, como o “ateliê de projetos de arquitetura”. Dessa forma, apresenta defesa da sua importância como “uma nova epistemologia da prática e um repensar da educação para a prática reflexiva” (p.13). Contudo, ignora o fato de que professoras/es já são reflexivos como são os seres humanos em geral, criando a ideia da necessidade de formar professores reflexivos como se os existentes não o fossem, o que, como discurso, reforça a lógica da racionalidade técnica, como será desenvolvido posteriormente.

A proposta de formação para o desenvolvimento de uma prática reflexiva tem-se revelado uma constante nos currículos de formação de professores no Brasil, da década de 1980 até 2018⁴. Deseja-se que o professor seja um profissional reflexivo crítico, capaz de formar o “cidadão emancipado” (BRASIL, 2015a, b, c, d). Essa perspectiva emerge no projeto de educação da sociedade moderna desde o século XVIII, a partir dos ideais iluministas. Começa-se a pensar em novas formas de se educar e em quem deveria educar o cidadão para a sociedade moderna construída a partir de então. (GALLEGO, 2015; Ó, 2009; POPKEWITZ, 2011).

Foram esses mesmos ideais iluministas que propiciaram um novo sistema de pensamento (FOUCAULT, 2003, 2010a, 2011, 2012), e que possibilitaram a emergência

⁴ Tal afirmativa comprova-se em Jardimino e Barbosa (2012), Andrade (2009), Pimenta e Ghedin (2006).

de uma nova sociedade a partir do século XVIII, o que deu origem a novas configurações de governo nas sociedades ocidentais. Tais mudanças também afetaram, de acordo com Franco Cambi (1999) e Rodolfo Ferreira (1998), a maneira de ser do professor. Da Igreja para o Estado, ou seja, da chancela da Igreja, os professores passaram para a influência do Estado, tornando-se, assim, “funcionários portadores da sociedade moderna” que se quer construir. Considerados como “*agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos*.⁵” (NÓVOA, 1999, p. 17).

Assim, essa perspectiva de professor vem sendo constituída e reforçada nos recentes modelos de formação docente no mundo ocidental e no Brasil⁶. Este sujeito professor é um sujeito da sociedade moderna que a escola se preparou para produzir: “sujeito ocidental moderno, racional, centrado, masculino, reflexivo, ativo, responsável, empreendedor, autônomo” (PARAÍSO, 2007, p. 31), portanto, idealizado.

O debate sobre a formação de professores, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, tem sido permeado pelas terminologias conceituais de integração, interdisciplinaridade, competência, professor reflexivo, professor crítico, professor intelectual, intelectual transformador (CAMBI, 1999; FERREIRA, 1998; GIROUX, 1987, 1997; NÓVOA, 1999). No Brasil, o discurso da formação do professor reflexivo se faz presente desde a década de 1980, como já mencionado, pela influência, principalmente, de Donald Schön, sendo difundido nas propostas curriculares dos cursos de pedagogia no país (LIBÂNEO, 2006; PIMENTA, 2006). Além do professor reflexivo crítico, encontram-se outras tipologias de professores na educação brasileira. Muitos se associam a termos como “pesquisa-ação”, “prática reflexiva” e “profissional reflexivo”, nas décadas de 1980 e 1990, como afirmam Kenneth M. Zeichner e Júlio Emílio Diniz-Pereira (2005).

Estudar a proposta de constituição do professor reflexivo crítico como uma estratégia de formação de professores no Brasil a partir da década de 1980 faz parte da trajetória que percorri até o momento. Permito, de tal modo, expor os caminhos realizados para que a pesquisa da tese fosse desenvolvida, assim como as trajetórias percorridas por esta pesquisadora. Assim sendo, pensar sobre a prática reflexiva iniciou-se em pesquisas anteriores, como a da dissertação de mestrado e as desenvolvidas na FaE/UEMG, sobre concepções de formação docente, professor reflexivo e prática reflexiva, como resultado

⁵ Grifos do autor.

⁶ Schön (1992, 2000) e Paraíso (2007).

de dados encontrados nessas últimas, assim como estudos de obras sobre a prática reflexiva, além do aprofundamento e entendimento da análise de discurso de Michel Foucault.

A noção de sujeito – que perpassa todo o trabalho contribui para o entendimento de como se configura o sujeito moderno, o sujeito professor, o sujeito moderno e professor e suas subjetividades; a noção de discurso como Foucault a compreende; e, além disso, ao longo desse trabalho de tese, permite mostrar as produções de discursos sobre o professor reflexivo crítico e analisá-los; a noção de saber-poder – que evidencia como a produção de saber está imbricada nas relações de poder, que produzem poder e aparecem nos discursos é importante para compreender parte dos discursos que analiso nesta tese; a noção de governamentalidade, que é discutida no capítulo três, ajuda a mostrar a constituição do sujeito moderno que se configura na contemporaneidade como sujeito plural; por último, a noção de subjetividade, que perpassa também todo o trabalho nas constituições e identificações do sujeito docente, em especial, do sujeito professor reflexivo crítico.

Contudo, o risco que se tem em expor as noções foucaultianas dessa forma, dissociadas, é cometer o equívoco sobre o qual Alfredo Veiga-Neto (2011) nos alerta, o de tomar os conceitos pelos conceitos em si como objetos estáveis, como se os discursos fossem produções fixas: “Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras.” (VEIGA-NETO, 2011, p. 19). Por outro lado, penso que essa escrita, organizada desse modo, pode ajudar os sujeitos da educação, a melhor entender o pensamento foucaultiano, como, também, esta pesquisa.

Os estudos sobre as noções foucaultianas aqui apresentadas permitiram perceber que o projeto inicial desta tese de doutoramento – traçar uma arque-genealogia da prática reflexiva – constituiu-se tarefa audaciosa por demais. Assim essa ideia foi abandonada e decidi analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores por normatizar e regulamentar a concepção de professor reflexivo crítico para formar o docente no país. Concomitantemente, verificar como a ideia de professor é constituída nos documentos oficiais, que normatizam e regulam a educação no país, emerge: a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – como a/o professor/a é constituída/o nesses documentos.

Posteriormente, a necessidade de dialogar com os campos do currículo e da formação de professores ficou mais evidente. Optei por verificar a produção desses campos nos Grupos de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por ter construído e consolidado práticas acadêmico-científicas de destaque, o que permitiu averiguar a produção dos GTs 08 – Formação de Professores e 12 – Currículo.

Foucault (2009, p. 15) já dizia que: “de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?”. No caminho até aqui percorrido, descaminhos se apresentaram a uma professora doutoranda: caminhos de trabalhadora, de doutoranda e de fazer um concurso no mesmo período. Como professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), possui atribuições desde a Coordenação de Gestão dos Processos Educacionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UEMG, que se encerraram em janeiro de 2018; a projetos de pesquisa e extensão; e da sala de aula. Caminhos da vida de estudante – doutoranda – que trabalha: realizar a pesquisa aqui escrita. Além dessas tarefas, de final de 2014 a 2017, houve o concurso público para professor na UEMG, extremamente cansativo, tenso e desgastante, no qual fui aprovada, assumindo o cargo efetivo de professora da UEMG no segundo semestre de 2017, e o qual também fez parte desses descaminhos. Muitas vezes tem sido difícil conciliar essas diversas atividades.

Essas adversidades não me permitiram realizar uma arqueologia nos mesmos modos que Foucault, já que para este deveria se ler tudo sobre o tema – é inviável em tais condições. Para o filósofo, “ler tudo” é importante, pois:

É preciso tudo ler, conhecer todas as instituições e todas as práticas. Nenhum dos valores reconhecidos tradicionalmente na história das ideias e da filosofia deve ser aceito como tal. Temos de nos haver com um campo que ignorará as diferenças, as importâncias tradicionais. [...] As escolhas que podem fazer são inconfessáveis e não devem existir. Deveríamos ler tudo, estudar tudo. Em outras palavras, é preciso ter à sua disposição o arquivo geral de um época num momento dado. E a arqueologia é, em sentido estrito, a ciência desse arquivo. (FOUCAULT, 2011f, p. 139-140).

Em março de 2018, fui contemplada com a bolsa de doutorado pelo Programa de Capacitação de Recursos Humanos (PCRH) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), que teve seu início de pagamento em junho de 2018.

Em novembro de 2018, fui agraciada com a coorientação da professora Inês Barbosa de Oliveira, da Universidade Estácio de Sá (UNESA) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que veio somar contribuindo com os debates aqui traçados e com novos olhares para a temática.

Assim sendo, lembrando o desafio de Foucault de que ao apreendermos o momento cultural e histórico do pensamento em que vivemos, possamos apreender o “modo de ser de sujeito moderno” (FOUCAULT, 2010b, p. 11). Esse modo de ser sujeito tem também permitido a esta pesquisadora se entender como mulher, mulher moderna/ contemporânea/ crítica e pós-crítica, mulher moderna professora.

Como mencionei anteriormente, no mestrado, estudei as concepções de formação docente predominantes na área e analisei a formação de professores do curso em que leciono, o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Campus Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (CP/ FaE/ CBH/ UEMG) (ANDRADE, 2009). Posteriormente, como docente pesquisadora, investiguei as concepções de formação docente presentes em artigos da Revista Educação & Sociedade, nos artigos online disponíveis até 2010, nos quais novamente se nota a recorrência do professor reflexivo crítico e intelectual no Brasil, principalmente, na década de 1980. O professor reflexivo crítico passou a constituir uma preocupação importante, a despeito de críticas a esse modelo, expressas sobretudo por Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin (2006).

Assim, pode-se considerar que esse discurso da formação do professor reflexivo, no Brasil, faz-se presente a partir, principalmente, de Donald Schön (1992, 2000). Esse autor destaca uma prática reflexiva anterior, que se observaria mesmo em Rousseau, o que permite considerar que a prática reflexiva, como um momento de sistema de pensamento, emerge influenciada pelos ideais iluministas. Schön, dessa maneira, propõe o conceito de reflexão na ação, ou seja, defende que o professor (o profissional que pratica a ação) aprende a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. O professor, nessa perspectiva, desenvolverá um ensino que seja visto como uma atividade crítica e como uma prática social. Sua atuação será reflexiva e facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno. Trata-se de um profissional autônomo, com perspectiva emancipatória. No entanto, a realidade da educação e da/do docente brasileira/o e a crítica ao tecnicismo subjacentes a essa noção nos causam incômodo e é este incômodo que me move a realizar a pesquisa aqui empreendida e a indagar o por que ainda se pensa em formar este tipo de professor, ou se este é tão somente um discurso que forma, constitui

e subjetiva as/os professor/as no Brasil. Vários são os questionamentos a partir desse incômodo em relação aos motivos que levam à permanência da proposta de se formar o professor no Brasil, ainda com esta denominação de professor reflexivo crítico. Se configuram, assim, as seguintes questões:

- Por que persiste o foco no professor reflexivo crítico nos debates curriculares sobre a formação de professores?
- Por que ainda se deseja um professor reflexivo crítico?
- Como vêm sendo produzidas subjetividades docentes a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores?
- Que enunciados sobre o professor reflexivo crítico estão presentes nos discursos presentes nos debates sobre a formação docente no Brasil?
- Que enunciados sobre o professor reflexivo crítico são veiculados nos documentos legais sobre a formação de professores?

Para além dessas questões, nos interessa saber:

- Como o sistema de pensamento constituído sobre o tipo de professor a ser formado no Brasil atua na produção de subjetividades docentes?
- Que subjetividades formam o professor reflexivo crítico no estado democrático brasileiro?

A questão da subjetividade docente aparece em dois momentos dos meus estudos e do meu interesse de pesquisa na proposição desta tese. O primeiro ocorre a partir do momento em que me relacionei e me apropriei dos referenciais teórico-metodológicos que fundamentam o estudo, especialmente, os estudos foucaultianos. O segundo acontece durante a minha prática docente ao ministrar a disciplina “Organização curricular da Educação Básica” na FaE/ UEMG, que me possibilitou vislumbrar que, para mudanças reais e estruturais em um currículo, é preciso primeiramente entender, discutir, debater e identificar as subjetividades que constituem os sujeitos da instituição, sejam eles docentes ou discentes, que pretendem construir e modificar seu currículo. Desse modo, entendo subjetividade, conforme Foucault, como a constituição do sujeito, sendo os modos de subjetivação, as práticas de constituição do sujeito.

Nesse sentido, o *objetivo geral* desta tese é: investigar o tipo de professor que se quer formar no estado democrático do Brasil da Constituição Federal de 1988 às Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores de 2015, além das técnicas que o produzem, as estratégias e os mecanismos envolvidos nas tecnologias de subjetivação das/dos docentes de modo a desenvolver uma compreensão sobre os limites que os processos e mecanismos de subjetivação impõem às normas e às tentativas de controle e governação da docência.

Considerando a realidade educacional brasileira do referido período histórico, pretendemos, como *objetivos específicos*:

- 1) Identificar e discutir a noção de professor reflexivo crítico, nas obras de Schön e de alguns de seus críticos e na produção acadêmica sobre o tema.
- 2) Identificar os discursos que constituem o “professor reflexivo crítico” que se quer formar no Brasil contemporâneo, em especial, nos seguintes documentos: Constituição Federal do Brasil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Diretrizes Curriculares de Formação Docente de 2002, 2010 e 2015.
- 3) Analisar reflexões dos estudiosos do campo do Currículo e da Formação de Professores, sobre os discursos inscritos nas propostas curriculares para a formação docente presentes na legislação estudada, presentes em artigos produzidos no seio dos Grupos de Trabalho da ANPED: Formação de Professores e Currículo;
- 4) Compreender e refletir sobre como esses discursos criam padrões curriculares e sobre o professor, além de produzirem subjetividades docentes;
- 5) Identificar os diferentes sujeitos que produzem discursos sobre o professor reflexivo crítico e sobre as Diretrizes Curriculares de Formação Docente;
- 6) Entender e refletir sobre os desejos, crenças e convicções que se expressam nos currículos propostos nas DCNs para formar professores.

Defendo, assim, a relevância deste estudo de tese na medida em que o mesmo analisa as estratégias discursivas mobilizadas em torno de um certo modelo de professor, o reflexivo crítico, constituindo subjetividades docentes; e que se constitui em estudo

único no PPGE/ FE/ UFRJ. Além disso, aborda uma discussão importante, que se apresenta há quase quatro décadas no cenário político e no da formação de professores.

A escolha por uma análise a partir da ideia de discurso, de governamentalidade e de subjetividade de Michel Foucault se fundamenta na crença de que o filósofo nos ajudar a desnaturalizar os fatos e a história; “ele questiona a imagem que formamos da realidade; ele nos obriga a romper com a adesão espontânea que concedemos a esta; ele nos confronta com a possibilidade de imaginar outras formas de observá-la e construí-la [...]” (LAGASNERIE, 2013, p. 161). Procurei construir, então, nessa perspectiva foucaultiana, uma compreensão do tipo de professor que se quer formar no Brasil de 1980 a 2015, período que compreende o debate sobre as ideias de Schön, desde que essas se consolidam no Brasil até o ano de homologação das últimas diretrizes emanadas do período democrático no Brasil, mostrando a constituição do professor reflexivo crítico como aquele professor que se quer para formar cidadãos.

Além disso, essa pesquisa é relevante para a construção de uma compreensão sobre: (1) a prática reflexiva como um saber que subsidia a formação de professores e a docência, tendo em vista que esta formação docente vem sendo considerada como um grande desafio nos últimos anos; (2) a emergência da concepção de formar o professor como reflexivo crítico nas diretrizes de 2015, mesmo após esse conceito ter sido severamente criticado por diferentes autores (que é apresentada no capítulo um desta tese); (3) as subjetividades constituídas na formação de professores, para além daquilo que a governação da criticidade e da reflexividade pode produzir.

Dessa forma, os procedimentos teórico-metodológicos adotados nesta pesquisa envolvem uma contextualização das Diretrizes Curriculares de Formação Docente no Brasil de 2002 – ano da primeira diretriz – a 2015; bem como a análise do discurso dessas na perspectiva foucaultiana. Para a contextualização das DCN que se pretendeu realizar foram estudados diferentes tipos de documentos, que são de dois tipos: os oficiais, em especial, as Diretrizes para a Formação de Professores; e os textos produzidos pelos Grupos de Trabalho Currículo (GT 12) e Formação de Professores (GT 8) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no primeiro caso, em especial, aqueles que constam da Revista produzida pelo GT– Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente”.

Os documentos oficiais do MEC incluem a LDB de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores de 2002 a 2015 e seus pareceres.

2002 é a data da primeira Diretrizes e 2015 é a da última, é a que nomeia, com todas as letras, que o professor deva ser “reflexivo crítico”. Além desses documentos oficiais, aqui incluo o Capítulo III “Da educação, da cultura e do desporto”, especificamente, sua Seção I – Da educação, que compreende os artigos 205 a 214, da Constituição da República Federativa do Brasil⁷ (BRASIL, 1992).

A produção dos Grupos de Trabalho da ANPEd foi escolhida pela representatividade dos campos de pesquisa: Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores – GT 08, em especial, aqueles que constam na revista do respectivo grupo – “Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente”; e a produção do Grupo de Trabalho sobre Currículo – GT 12.

Assim, também foram estudadas a literatura específica dos campos de pesquisa que possam orientar para melhor construção histórica e para o entendimento da emergência do professor reflexivo crítico como aquele tipo de professor para formar professores no Brasil.

Na escolha dos artigos da Revista Formação Docente a serem analisados discursivamente, primeiro, realizou-se um estado da arte da revista⁸ para identificar a recorrência da produção – há 09 (nove) volumes, 15 (quinze) números, e 119 artigos, compreendendo os anos de 2009 a 2016; todas as revistas disponíveis no site⁹. Segundo, escolheu aqueles artigos que discutem o tema foco da nossa pesquisa, “Que tipo de professor se quer formar hoje no Brasil?”. Terceiro, foram selecionados aqueles que nos resumos e nas palavras-chave condizem com nosso propósito e que continham, especificamente, as seguintes palavras-chave: formação de professores, formação docente, professor reflexivo, professor reflexivo crítico, prática reflexiva. Quarto, um quadro com os artigos foi feito. Quinto, leitura e análise dos textos selecionados.

A produção do Grupo de Trabalho sobre Currículo – GT 12 analisada foi a que está sugerida pelo GT na página do mesmo dentro do site da ANPEd. Os textos sugeridos foram buscados na internet e analisados.

⁷ Opto, no momento, por estudar a Constituição Federal de 1988 sem as atuais modificações a fim de compreender as demandas educacionais no fim da década de 1980, início do Estado democrático brasileiro. (BRASIL, 1992)

⁸ Verificar Apêndice 3.

⁹ Site da Revista Formação Docente: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> .

“Entendo por verdade o conjunto dos procedimentos que permitem pronunciar, a cada instante e a cada um, enunciados que serão considerados como verdadeiros. Não há, absolutamente, uma instância suprema.” (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009, p. 421). Dessa forma, opto por utilizar o termo “produção de dados”, em vez do usual “coleta de dados”, como também o fez Dallapicula (2018).

Também, considero, para esse estudo, os caminhos traçados pelos paradigmas da teoria crítica, do pós-modernismo, do pós-positivismo, como bem ressalta Ivenicki e Canen (2016). Os autores destacam que o paradigma multicultural emerge na contemporaneidade nesse contexto plural, “preconizando a valorização da pluralidade cultural e estando, em sua versão mais crítica, no limiar dos paradigmas da teoria crítica e do pós-modernismo.” (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 9).

Construo, nesta tese, também, uma análise documental por tratar de documentos que aqui são analisados, oficiais ou não oficiais (IVENICKI; CANEN, 2016; PIMENTEL, 2001): oficiais, os do MEC; as produções dos Grupos de Trabalho 8 e 12 da ANPEd:

Análise documental, em que o pesquisador mergulha sobre fontes escritas – os documentos (oficiais e não-oficiais) para extrair tendências, temas dominantes, representações sobre conceitos, bem como percepções, ênfases e omissões, de grande utilidade para contextualizar informações contidas em outras fontes [...]. (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 12).

A escolha pela análise do discurso na perspectiva foucaultiana se dá pelo fato desta proporcionar um outro olhar para o mundo, uma outra forma de se fazer e pensar história. Por meio deste tipo de análise do discurso, pode-se compreender como esse se constitui e o que determina sua existência. No caso desta tese, pretendeu-se uma análise do discurso subliminar às propostas de formação de professores no Brasil, identificando a recorrência da noção de professor reflexivo, crítico ou não, para, “pensando com Foucault”, chegar à compreensão, também, dos limites que os processos de subjetivação na constituição da docência interpõem a essas propostas e à própria noção de reflexividade. Ou seja, a ideia é “pensar com Foucault” porque o filósofo:

produziu diferentes maneiras de se apreenderem os processos históricos, as racionalidades, as instituições, o presente, a ética, a vida e o próprio pensamento, estabelecendo suspeições acerca das explicações normalizadoras e estabilizadas, sobretudo problematizando o regime de verdade que tradicionalmente alicerçou as relações sociais. (RESENDE, 2011, p. 7).

A expressão “pensar com Foucault” é atribuída a Jean-Jacques Courtine (2013, p. 7), já que:

Pensar com Foucault é primeiramente reencontrar em seu ensinamento uma incitação que jamais me parece ter sido nele desmentida: aquela da liberdade de pensar, que deve se aplicar àquilo que pode ser feito hoje com a massa considerável dos escritos que ele nos legou. Quanto a mim, vejo ali um convite a fazer escolhas, a aproveitar as ocasiões de experimentar, a descobrir, dentre as que são sugeridas, as vias que permitirão avançar. Parece-me que não se pode ler Foucault sem fazer em seus confrontos aquilo que ele mesmo fez com uma constância impressionante: apostas intelectuais.

Não pretendo fazer uma biografia de Foucault; contudo, é necessário situá-lo em seu contexto e na história do pensamento filosófico, já que não é um autor da educação, muito menos do campo do currículo ou do campo da formação de professores.

Escrever uma biografia de Michel Foucault é como fazer-lhe uma traição, afinal, foi ele um dos primeiros pensadores a denunciar o caráter normativo e normalizador da escrita biográfica. Invenção da modernidade, capítulo da invenção do indivíduo, a escrita biográfica é um gênero de discurso que visa dar uma coerência, construir uma homogeneidade, estabelecer uma continuidade para experiências que são por definição dispersas, fragmentárias, descontínuas. A vida de qualquer indivíduo está sempre em excesso em relação às palavras que falam sobre ela. Nenhum enredo é capaz de fazer aparecer em toda a sua multiplicidade a vida de qualquer pessoa. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p.7)

Teresa Cristina Rego e Julio Groppa Aquino (2007) afirmam que a obra de Foucault “constitui o acontecimento mais importante do século XX. Suas ideias, de lenta digestão, exigem daquele que a elas se dedica uma espécie de cuidado intensivo, seja com relação à integridade e força delas próprias, seja consigo mesmo [...]” (REGO; AQUINO, 2007, p. 5).

Em relação aos estudos sobre educação, Foucault não se deteve a esse tema, mas o fez como “[...] um pensador que se dedicou ao estudo da história das instituições disciplinares que surgiram no ocidente com a modernidade, entre elas a instituição escolar.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 7). Exatamente por entender a escola como uma instituição disciplinar, Foucault, em seu livro “Vigiar e punir” (FOUCAULT, 2011), mostra como a sociedade a partir do século XVIII torna-se disciplinar; para isto, o filósofo analisa as instituições tais como a prisão, o hospital, o exército, a fábrica e a escola. Todas essas instituições, de modo único caracterizado pela especificidade de cada uma, constituem-se como instituições que disciplinam corpos a fim de governá-los.

Assim sendo, é com base nesse olhar de Foucault sobre as instituições de disciplinamento produtor de possibilidade de governação e seu modo de perceber e entender a história, os discursos e os sujeitos, que investigo o tipo de professor que se quer formar no estado democrático brasileiro.

O discurso na análise foucaultiana não se deve ser compreendido como na linguística; não se analisa frases nem palavras. “O discurso é o conjunto das significações constringidas e constringedoras que passam através das relações sociais.” (FOUCAULT, 2011d, p. 220):

Trata-se aqui de mostrar o discurso como um campo estratégico no qual os elementos, as táticas, as armas não cessam de passar de um campo ao outro, de permutar-se entre os adversários e voltar-se contra os que os utilizam. É à medida que ele é comum que o discurso pode tornar-se entre os adversários e voltar-se contra os que os utilizam. É à medida que ele é comum que o discurso pode tornar-se a um só tempo um lugar e um instrumento de confronto.

O que faz a diferença e caracteriza a batalha dos discursos é a posição ocupada por cada um dos adversários: o que lhe permite utilizar, com efeitos de dominação, um discurso recebido por todos e retransmitido de todas as partes. Não é por pensarmos de maneira diferentes ou por sustentarmos teses contraditórias que os discursos se opõem. Em primeiro lugar, o fato de o discurso ser uma arma de poder, de controle, de assujeitamento, de qualificação e de desqualificação faz dele o móbil de uma luta fundamental. (FOUCAULT, 2011d, p. 220).

Dessa forma, para o filósofo, “é preciso fazer aparecer no discurso funções que não são simplesmente as da expressão (de uma relação de forças já constituída e estabilizada) ou da reprodução (de um sistema social preexistente).” (FOUCAULT, 2011d, p. 221). Assim, o discurso não está no simples fato de fala, do conjunto de letras, orações e frases, mas o fato de:

empregar palavras, utilizar as palavras dos outros (com o risco e retorná-las), palavras que os outros compreendem e aceitam (e, eventualmente, por sua vez, as retornam) –, esse fato é em si mesmo uma força. O discurso é para a relação das forças não apenas uma superfície de inscrição, mas um operador. (FOUCAULT, 2011d, p. 221).

Na análise de discurso de Michel Foucault, as formações discursivas pertencem a tempos históricos específicos, assim o filósofo mostra uma outra forma de se fazer e pensar história, ao produzir maneiras diferentes de se entender os processos históricos, o sistema de pensamentos que constituem as racionalidades, as instituições, o que possibilitou explicar normalizações, de forma que se podem problematizar os regimes de verdade construídos.

Portanto, para entendermos como o discurso do professor reflexivo crítico se constitui para formar professores no Brasil, precisei analisar os conjuntos de enunciados que possibilitaram sua emergência, assim como as condições de sua existência.

Para caracterizar um enunciado, são precisos quatro elementos básicos, que Rosa Maria Bueno Fischer (2001, p. 201-202) ressalta: um referente, um sujeito, um campo associado e uma materialidade específica. Isto é, o referente: “algo que identificamos”;

sujeito: “alguém que pode efetivamente afirmar aquilo”; campo associado: “o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso (...) ou de outros”; e a materialidade específica: “a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece, nas enunciações que aparecem em textos pedagógicos, em falas de professores, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas”. Dessa forma, cabe percebermos esses elementos básicos no discurso sobre o sujeito professor que se quer formar.

Para Foucault, uma formação discursiva é definida “se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento” (FOUCAULT, 2010a, p. 50). E, dessa forma, regularidade é entendida “como uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua similaridade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas” (LIMA, s.d., p. 90).

A lei de aparecimento de uma formação discursiva perpassa por princípios (FOUCAULT, 2006): de rarefação; de descontinuidade; de especificidade e da exterioridade. Tais princípios remetem a noções fundamentais, como as do acontecimento e da série “com o jogo de noções que lhes são ligadas; regularidade, casualidade, descontinuidade, dependência, transformação [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 56-57):

Se os discursos devem ser tratados, antes, como conjuntos de acontecimentos discursivos, que estatuto convém dar a esta noção de acontecimento que foi tão raramente levada em consideração pelos filósofos? Certamente o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material. [...]. (FOUCAULT, 2006, p. 57-58)

É possível, assim, entender que a arqueologia “é uma descrição dos acontecimentos discursivos.” (CASTRO, 2009, p. 24). Foucault apresenta dois sentidos para o termo acontecimento: (1) acontecimento como novidade ou diferença; e (2) acontecimento como prática histórica. Acontecimento como novidade ou diferença: aqui tem-se o “acontecimento arqueológico”; “quer dar conta da novidade histórica”. Acontecimento como prática histórica: “acontecimento discursivo”; que dar conta “da regularidade histórica das práticas (objeto da descrição arqueológica)” (CASTRO, 2009, p. 24). Edgardo Castro é quem nos explica a relação existente entre esses dois sentidos:

as novidades instauram novas formas de regularidade. [...]. A regularidade que essa ruptura instaura, por outro lado, é pensada, aqui, em termos somente discursivos [...]. À medida que Foucault estenda o domínio de análise ao não discursivo (dispositivos, práticas em geral), o surgimento de outras práticas (acontecimentos no segundo sentido que distinguimos, ainda que já não só discursivos) deixará de ser pensado em termos de ruptura radical, de um acontecimento em certo sentido oculto. Com efeito, já não se trata tanto de afirmar o “aparecimento” de outras práticas, porém, mais propriamente, de analisar sua formação. [...]. Nessa perspectiva, há certa primazia do acontecimento como regularidade. A novidade já não é um acontecimento oculto do qual as práticas seriam as manifestações; as práticas definem agora o campo das transformações, da novidade. (CASTRO, 2009, p. 24-25).

Portanto, o acontecimento como novidade ocorre quando há a ruptura em um momento histórico específico; e o acontecimento como regularidade incide em práticas históricas sucessivas. Assim:

A novidade já não é um acontecimento oculto do qual as práticas seriam as manifestações; as práticas definem agora o campo das transformações, da novidade. [...]. O termo “acontecimento” adquire, então, um terceiro sentido: o acontecimento como relação de forças (em que se percebe a presença de Nietzsche). [...]. As lutas, na história, levam-se a cabo através das práticas de que se dispõe, mas, nesse uso, elas se transformam para inserirem-se em novas táticas e estratégias da luta. Aqui, Foucault não só se serve do conceito de luta, mas também atribui um sentido ao conceito de liberdade. Todavia não como oposto à causalidade histórica, mas com experiência do limite [...]. Nesse terceiro sentido, o conceito de acontecimento se entrelaça com o conceito de atualidade [...]. [...] um quarto sentido do termo “acontecimento”, aquele que se encontra no verbo “*événementialiser*”, “acontecimentalizar”, como método de trabalho histórico. Resumindo, podemos distinguir, no total, quatro sentidos do termo “acontecimento”: ruptura histórica, regularidade histórica, atualidade, trabalho de acontecimentalização. (CASTRO, 2009, p. 25).

De forma resumida, podemos distinguir, no total, quatro sentidos do termo “acontecimento”: ruptura histórica, regularidade histórica, atualidade, trabalho de acontecimentalização, como foram apresentados acima.

Entendo que a produção de discursos sobre o professor, sua formação, seja no campo da formação docente, no de currículo e nos documentos que regulam sua formação, seus saberes e suas práticas fazem parte da produção de verdades acerca do ser sujeito professor possibilitando a produção de subjetividades docentes. E aí cabe entender como os sujeitos professores/as se governam, são governados e governam aos outros através da produção de verdade. Assim, Foucault estabelece que “o regime de produção do verdadeiro e do falso [está] no coração da análise histórica e da crítica política [...]” (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009, p. 27).

Foucault observa na análise dessas questões da produção da verdade no governo de si e dos outros que:

Nascer, crescer, morrer, ficar doente: coisas tão simples e tão constantes em aparência. Mas os homens desenvolveram, no que concerne a elas, atitudes complexas e mutantes que não modificam apenas o sentido que lhes dão, mas também, por vezes, as consequências que elas podem ter. (FOUCAULT, 2011c, p. 473).

Nessa tese, ao me preocupar com o sujeito professor e os discursos de verdade, percebo que:

O problema que se apresenta agora é saber quais são as condições impostas a um sujeito qualquer [no caso aqui, a/o professor/a] para que ele possa introduzir-se, funcionar, servir de nó na rede sistemática do que nos cerca. Portanto, a descrição e a análise não terão mais como objeto o sujeito em suas relações com a humanidade, mas terão a ver com o modo de existência de alguns objetos (como a ciência) que funcionam, se desenvolvem, se transformam, sem nenhuma espécie de referência a alguma coisa que seria o fundamento intuitivo de um sujeito.

Sujeitos sucessivos se limitam a entrar, pelas portas laterais, na interioridade de um sistema que está sendo não somente alguma coisa que se conserva com sua própria sistematicidade, independente, em um certo sentido, da consciência dos homens, mas revela-se como tendo também uma existência própria, independentemente da existência de um sujeito ou de um outro. (FOUCAULT, 2011e, p. 50)

As categorias foucaultianas utilizadas nesta tese, além das já referidas - discurso, governamentalidade e subjetividade - as de arqueologia, genealogia, sujeito, e poder-saber. A arqueologia permite a explanação dos discursos como práticas específicas. Dessa forma, a arqueologia:

se distingue da história das ideias. Os grandes temas da história das ideias são a gênese, a continuidade, a totalização (...). A arqueologia não é uma disciplina interpretativa, não trata os documentos como signos de outra coisa, mas os descreve como práticas (...) define práticas discursivas que atravessam as obras. (CASTRO, 2009, p. 41).

A análise foucaultiana do discurso, assim, “trata de analisar conjuntos de enunciados que eram, na época de sua formulação, distribuídos, repartidos e caracterizados de modo inteiramente diferente” (FOUCAULT, 2003, p. 27). Portanto, para refletir sobre o discurso de constituição do professor reflexivo crítico, é preciso definir rupturas, “transformações que afetam o regime geral de uma ou de várias formações discursivas” (CASTRO, 2009, p. 41). A arqueologia determina “uma metodologia de análise dos discursos que não é nem formalista nem interpretativa” (p. 42), mas de enunciados (enunciado é a condição de existência do discurso) e de formações discursivas¹⁰, que determinam as regras de existência de um discurso, são compostas por grupos de enunciados.

¹⁰ Os conceitos de enunciado e formação discursiva são melhores explicados no capítulo 3 desta tese.

A arqueologia se caracteriza por buscar “condições de enunciação do discurso – e de sua eleição como ‘discurso verdadeiro’ – e não a conquista de uma suposta objetividade do conhecimento ou a ‘manifestação, majestosa, de um sujeito que pensa, que conhece e que diz.” (YAZBEK, 2012, p. 41). Ou seja, não se pretende, com a análise do discurso de Foucault, ter “a” verdade sobre a proposta de formação com base em uma prática reflexiva para se chegar ao professor reflexivo crítico, nem determinar os autores que a defendem como “sujeitos senhores” de autoridade do conhecimento único do saber.

A arqueologia, segundo Foucault:

não procura encontrar a transição contínua e insensível que liga, em declive suave, os discursos ao que os precede, envolve ou segue. (...) O problema dela é, pelo contrário, definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los. (FOUCAULT, 2010a, p. 157).

Ou seja, entender, no caso da pesquisa aqui empreendida, o jogo de regras que formam os discursos de formação de professores a partir da reflexão, isto é, o que possibilitou a emergência no Brasil de um professor reflexivo crítico.

Posso afirmar que, para o entendimento da prática reflexiva como saber, numa análise foucaultiana, é preciso entender “saber” em Foucault. Primeiro, o saber é o “objeto da arqueologia” (CASTRO, 2009, p. 393), e é entendido como:

delimitações das relações entre: 1) aquilo do que se pode fazer em uma prática discursiva (o domínio dos objetos); 2) o espaço em que o sujeito pode situar-se para falar dos objetos (posições subjetivas); 3) o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados, em que os conceitos aparecem, são definidos, aplicam-se e se transformam; 4) as possibilidades de utilização e de apropriação dos discursos [...]. (CASTRO, 2009, p. 394).

Foucault (*apud* CASTRO, 2009, p. 394) define saber como “o conjunto dos elementos (objetos, tipos de formulação, conceitos e escolhas teóricas) formado a partir de uma única e mesma positividade, no campo de uma formação discursiva unitária”. Coube identificar, na pesquisa em pauta, qual é o conjunto dos elementos enunciados por Schön como próprios da prática reflexiva a fim de formar o professor reflexivo crítico, ou seja, seus objetos, formulações, conceitos e escolhas teóricas que o constituem como um saber diferente em relação aos saberes de outros professores.

Assim, para a formulação que desenvolvo em torno do tema dessa tese, é preciso ressaltar que:

o que interessa para a história arqueológica é buscar as homogeneidades básicas que estão no fundo de determinada episteme. Essas homogeneidades são regularidades muito específicas, muito particulares, que formam uma rede

única de necessidades *na, pela e sobre*¹¹ a qual se engendram as percepções e os conhecimentos; os saberes, enfim. (VEIGA-NETO, 2011, p. 48).

Foucault nos coloca um desafio:

Parece-me que a aposta, o desafio que toda história do pensamento deve suscitar, está precisamente em apreender o momento em que um fenômeno cultural, de dimensão determinada, pode efetivamente constituir, na história do pensamento um momento decisivo no qual se acha comprometido até mesmo nosso modo de ser de sujeito moderno. (FOUCAULT, 2010b, p. 11)

O desafio é, então, perceber a noção de prática reflexiva como fenômeno cultural e de dimensão determinada como pertencente à história do pensamento sobre a formação docente e seus currículos, objeto de estudo da pesquisa em questão, fundamental para que se compreenda esse pensamento pedagógico como algo que deveria constituir o sujeito contemporâneo professor, que precisa ser formado para a reflexividade - o que permite supor que, nessa perspectiva, os professores em ação não o são.

Considero, conforme Foucault, que ainda vivemos sob as ideias iluministas, sob a iluminação da razão, pois anteriormente à Ilustração não se pensava na reflexão como algo determinante do pensamento, da razão e do modo de viver da sociedade. Um dos grandes exemplos é a ruptura que se dá entre Comenius e Rousseau. A reflexão aparece em Rousseau, mas não em Comenius. (NARODOWSKI, 2001). Da mesma forma, Cintya Regina Ribeiro (2011) confirma tal ponto de vista, ao afirmar que há uma conformação de nossa herança educacional. Desse modo, nos ancoramos no conjunto de verdades da razão, do conhecimento e da reflexão. Nos dizeres da autora:

A libertação ou emancipação pelo conhecimento ancora-se numa aposta incondicional na possibilidade de encontro do homem com a verdade, tendo a razão como bússola. Para a educação moderna, tal princípio produz os seguintes desdobramentos: de um lado, a certeza de um sujeito ontológico, uma consciência fundada na razão, o pressuposto de um ser cognitivo ou epistemológico fértil em potencialidades educativo-formativas; de outro, uma verdade como possibilidade, um destino a ser alcançado por meio do trabalho de esclarecimento sustentado na educação da razão.

É nesse engenho que o pensamento reflexivo, suposto manifesto de uma suposta razão, produz o conhecer – celebrado encontro do sujeito com a verdade. Assim, seja nos rastros da tradição iluminista ou histórico-crítica, o investimento pedagógico na razão faz do pensamento reflexivo uma das peças molares das tecnologias educacionais presentes na contemporaneidade. É exatamente a tomada do pensamento reflexivo como verdade pedagógica virtuosa que se faz objeto de questão neste trabalho. (RIBEIRO, 2001, p. 617)

Por meio do trabalho de análise da noção de professor reflexivo a partir de Foucault, um crítico do iluminismo e da racionalidade moderna, busquei, nesta tese, demonstrar sua impropriedade para dar conta dos desafios da formação docente no Brasil.

¹¹ Grifos do autor.

Pergunto, além disso, sempre com Foucault, se as diretrizes curriculares de formação, que preconizam a reflexão como o modo de formar o docente numa perspectiva “ação-reflexão-ação”, mesmo utilizando como complemento o termo “crítico”, não corresponderiam a mais uma forma de controle – controle do professor e de suas ações - se constituindo, portanto, como uma forma de governamentalidade e algo voltado a interesses outros que não o de uma boa formação para o exercício autônomo e efetivamente crítico do ofício de professor.

Após leituras para o V Colóquio Nacional Michel Foucault (2017), cuja temática foi “a arte neoliberal de governar e a educação”, passei a encarar a questão da governamentalidade também como uma questão de biopolítica, o que me permitiu fazer uma nova aposta: governar o professor é uma arte neoliberal para governar o cidadão como uma tecnologia da biopolítica de controle da população, o que é melhor explicado no capítulo 3 desta tese, sobre a governamentalidade.

O termo “governamentalidade” é usado por Foucault para “referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar” (CASTRO, 2009, p. 190). Para o filósofo, há duas ideias de governamentalidade: governo de si (ética) e governo do outro (as formas políticas da governamentalidade); que formam as “artes de governar”, juntamente com as relações que são estabelecidas entre uma e outra. “*Governamento*¹² é tomado no sentido de ‘dirigir as condutas’ de indivíduos ou pequenos grupos humanos: governar as crianças, as mulheres, a família etc” (VEIGA-NETO, 2011, p. 123), o que permite incluir neste grupo, o professor que, sendo insuficientemente reflexivo, precisa ser formado para tal, precisa ser governado em sua reflexividade.

A governamentalidade acontece porque “as sociedades modernas não são apenas sociedades de disciplinarização, mas também de normalização, dos indivíduos e das populações” (CASTRO, 2009, p. 188). Esse modelo foi adotado pelo Estado, “produzindo-se um deslocamento e uma restrição de seu sentido em torno das instituições do Estado” (VEIGA-NETO, 2011, p. 123). Para Foucault (apud VEIGA-NETO, *ibid*), “poderíamos dizer que as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas”.

A insistência na perspectiva de formação do professor reflexivo poderia, nesse sentido da governamentalidade, ser pensada como busca de normalização de uma

¹² Grifo do autor.

reflexividade que, longe de ser inexistente, é efetivamente, “desgovernada”, autônoma, plural e fora de qualquer norma que a possa expressar ou definir.

Segundo Foucault, vivemos na era da governamentalidade desde o século XVIII, ou seja, desde a Ilustração. Contudo, essa era iniciou-se nos séculos XV e XVI com a transição de uma sociedade de regulação e disciplina a uma “sociedade de polícia, controlada por dispositivos de segurança – Estado de governo, moderno, governamentalizado” (VEIGA-NETO, 2011, p. 123-124). “O estudo das formas de governamentalidade implica, então, a análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização. Trata-se, nesse caso, do que se poderia chamar de ‘governamentalidade política’.” (CASTRO, 2009, p. 191).

Analisar como a emergência de um discurso sobre a formação de professores com base em um investimento numa certa concepção de reflexividade e no controle das propostas formativas sobre o como esta se constitui, permite perceber que os discursos da formação docente são usados para produzir culturalmente o sujeito cidadão moderno, e governá-lo, normalizá-lo por meio de padrões do que ele “deveria ser”. Além disso, Foucault me instiga a questionar a especificidade de nossa realidade, interpela-me e me faz pensar de um outro modo sobre ela e sobre as impossibilidades de governamentalizar ou normalizar a docência, além de ajudar a perceber, com sua concepção de discurso como produtor de regimes de verdade, o quanto a proposta de Schön, aparentemente de “defesa” de reconhecimento dos saberes próprios da docência, pode ser compreendida como uma ideia que caminha na contramão da autonomia docente, servindo à constituição de uma normalização nociva à pluralidade de processos de ação-reflexão-ação que se produzem na docência.

Assim sendo, de um ponto de vista foucaultiano, intencionei também perceber a urgência de um tipo de professor em um período histórico específico, para além da disputa entre Schön e seus críticos.

Procurei nos capítulos desenvolvidos especificar as práticas e os saberes que foram convocados para pensar, debater e colocar em prática as questões da formação de professoras/es e as de currículo; assim como, que práticas e saberes foram convocados para a elaboração e homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores.

Assim, organizo esta tese em quatro capítulos. No primeiro capítulo, “O modelo do professor reflexivo e a crítica já realizada no Brasil”, apresento a noção de professor reflexivo e alguns estudos que dela se servem e a criticam, produzidos por especialistas do campo e em teses e dissertações.

No segundo capítulo, “Discursos do campo da formação de professores e do campo do currículo”, apresento um levantamento das produções e seus discursos dos dois GTs publicadas no *site* da ANPEd e na Revista do GT 8, sempre com o intuito de evidenciar os modos de compreensão dos pesquisadores desses dois campos a respeito das propostas de formação e seus currículos.

“Governamentalidade e educação: modos de governo do professor para formar o cidadão” é o terceiro capítulo. Busco, nesse capítulo, mostrar de forma mais específica como este termo é usado por Foucault a fim de compreender como um certo tipo de professor que é formado contribui para o governo dele mesmo e do cidadão que se quer formar para manter o Estado Nação, no caso, o Brasil, sob a capa dessa reflexividade governada.

No quarto e último capítulo, “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores”, caracterizo os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares de Formação Docente de 2002 a 2015, mostrando como o professor aparece nesses documentos normatizadores e reguladores da formação docente e como são formuladas as necessidades de mudanças em sua formação de modo a torná-lo “mais reflexivo”, ou seja, reflexivo igual a todos os demais, na perspectiva almejada pelos legisladores.

Por fim, apresento as considerações finais da tese, “Subjetividades docentes – modos de governo do professor no Brasil”, procuro compreender como os discursos presentes nos modos propostos para formar o professor reflexivo crítico buscam governar e constituir o sujeito professor, entendendo os processos de subjetivação que também interferem nessa formação, na ação e na reflexão que esses desenvolvem.

“Pensar com Foucault” é nos permitir a “um exercício filosófico: sua articulação foi a de saber em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente.” (FOUCAULT, 2009, p. 16). É o que eu pretendi realizar nesta tese de doutoramento um pensar diferente para os modos de formar o professor no Brasil.

CAPÍTULO 1

O MODELO DO PROFESSOR REFLEXIVO E A CRÍTICA JÁ REALIZADA NO BRASIL

Este capítulo trata do que vem a ser o modelo do professor reflexivo, principalmente, na perspectiva de Donald Schön, como foi lido e as críticas já realizadas no Brasil. Dessa maneira, indago aqui qual é o conjunto dos elementos da prática reflexiva docente, ou seja, seus objetos, formulações, conceitos e escolhas teóricas que a constituem como saber.

Com relação ao binômio saber-poder, “Ao estudar as articulações entre poder e saber, Foucault descobriu que os saberes se engendram e se organizam para ‘atender’ a uma vontade de poder” (VEIGA-NETO, 2011, p. 117). Desse modo, saber e poder estão nesta relação que nos permitirá perceber como os sujeitos são governados na perspectiva deste binômio em que saber e poder se legitimam mutuamente neste espaço-tempo do capitalismo moderno em sua fase neoliberal que vivemos.

Em Foucault, saber é o objeto da arqueologia e poder da genealogia (CASTRO, 2009; VEIGA-NETO, 2011). Contudo, os autores vão reforçar que saber e poder estiveram presentes em toda a obra de Foucault. Mas para melhor esclarecer, entende-se por saber:

(...) esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, [...]. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico [...]; um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]; um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...]; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. (FOUCAULT, 2010a, p. 204-205)

Foucault “estabelece os limites de sua genealogia, ao definir que a história efetiva é construída pela *Herkunft* e pela *Entstehung*, o que significa, respectivamente, proveniência e emergência, ou, em outros termos, corpo-história e saber-prática” (FAVACHO, 2010, p. 558).

[...] Quanto ao aspecto genealógico, este concerne à formação efetiva dos discursos, quer no interior dos limites do controle, quer no exterior, quer, a maior parte das vezes, de um lado e de outro da delimitação. A crítica analisa

os processos de rarefação, mas também de reagrupamento e de unificação dos discursos; a genealogia estuda sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular. Na verdade, estas duas tarefas não são nunca inteiramente separáveis; não há, de um lado, as formas da rejeição, da exclusão, do reagrupamento ou da atribuição; e, de outro, em nível mais profundo, o surgimento espontâneo dos discursos que, logo antes ou depois de sua manifestação, são submetidos à seleção e ao controle. (FOUCAULT, 2006, p. 65-66).

Favacho (2010) esclarece a construção da genealogia, mostrando a proveniência e a emergência nas relações de poder, que

devem ser entendidas como formas infinitesimais de dominação, não se referindo apenas à do Estado sobre a sociedade civil, mas também àquelas do pai sobre o filho, do filho sobre os pais, do pastor em relação ao seu rebanho, do homem sobre sua mulher, enfim, as relações cotidianas que vivenciamos e que conhecemos tão bem. (FAVACHO, 2010, p. 559)

Dessa forma, as relações de poder se transformam em saberes, “em formas de nomear as coisas, o mundo e o sujeito [;] [...] são as principais fontes geradoras de saber” (FAVACHO, 2010, p. 559). Apesar de “imbricadas, as relações de poder e de saber não podem ser reduzidas uma à outra. [...] Se um e outro não são idênticos é porque o poder é ação sobre ação, enquanto o saber é a complexidade das inconfessadas formas pelas quais o construímos” (FAVACHO, 2010, p. 559). Assim as relações de poder estão ligadas à proveniência e o regime de saber à emergência.

Desse modo, saber é, conforme Favacho (2010), “um conjunto de objetos, tipos de formulação, conceitos, temas e teorias que, usados estrategicamente, definiriam o que pode e o que não pode ser dito, quem pode e quem não pode falar” (p.559).

O saber vincula-se à prática discursiva, “que é um conjunto de regras discursivas – e, portanto, morais – que o sujeito põe em movimento quando pratica o discurso e com as quais tenta capturar (recolher) o outro, impondo-lhe uma verdade” (FAVACHO, 2010, p. 560).

“Não se trata, tampouco, de pensar que ele [Foucault] tem a chave, a solução, a verdade; nem mesmo de pensar que ele chegou mais perto de uma suposta verdade. Trata-se, tão somente, de colocar em movimento uma *vontade de saber*¹³.” (VEIGA-NETO, 2011, p. 11).

Entendo, no entanto, conforme Foucault, que não se busca aqui a verdade sobre o professor no Brasil, muito menos sobre o professor reflexivo crítico:

É aqui onde a leitura de Nietzsche foi para mim muito importante: não é suficiente fazer uma história da racionalidade, mas a história mesma da

¹³ Grifo do autor.

verdade. Ou seja, em lugar de perguntar a uma ciência em que medida sua história lhe aproximou da verdade (ou impediu o acesso a ela), não haveria antes que dizer que a verdade consiste em uma determinada relação que o discurso, o saber mantém consigo mesmo, e se perguntar se essa relação não é ou não tem ela mesma uma história? (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009, p. 421)

Donald Schön foi muito lido, discutido e adotado em cursos de formação docente por exatamente adotar três temas pertinentes desde a década de 1980: “o conceito de profissional que tem de ser eficiente e a quem se pedem contas; [...] o da relação entre a teoria e a prática; e, finalmente, a temática da reflexão e da educação para a reflexão.” (ALARCÃO, 1996, p. 12).

Dessa forma, este capítulo está estruturado em três partes: (1) O modelo do professor reflexivo de Donald Schön; (2) Críticas ao modelo professor reflexivo realizadas no Brasil; (3) O “professor reflexivo crítico” na produção acadêmica brasileira.

1.1 – O modelo do professor reflexivo de Donald Schön

Donald Schön (1992, 2000) pensa o professor reflexivo como aquele professor que deva ser surpreendido pelo aluno. Ao retomar a pedagogia dewyana, Schön considera que “não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora se possa ajudá-lo a adquirir esse conhecimento.” (ALARCÃO, 1996, p. 21). A experimentação e a reflexão são conhecimentos essenciais para o professor reflexivo colocar em prática.

Dessa forma, para Schön (1992, 2000), o professor, para ser reflexivo, precisa colocar em prática os momentos por ele nomeados, que são três: "conhecimento na ação", "reflexão na ação" e "reflexão sobre a reflexão na ação". Primeiramente, é preciso conhecer durante o ato da ação; em segundo lugar, refletir durante a própria ação (no caso do professor, na sala de aula, com os alunos); e, terceiro, refletir sobre o que aconteceu e sobre a reflexão realizada.

Para Schön (2000, p. viii), o ensino deve ser um “cenário educacional generalizado, derivado do ateliê de projeto”, pois “é um espaço de *ensino prático reflexivo*¹⁴”. Neste espaço, os:

estudantes aprendem principalmente através do fazer, apoiados pela *instrução*¹⁵. Sua aprendizagem prática é ‘reflexiva’ em dois sentidos: destina-

¹⁴ Grifo do autor.

¹⁵ Grifo do autor.

se a ajudar os estudantes a tornarem-se proficientes em um tipo de reflexão na ação e, quando isso funciona bem, acaba por envolver um diálogo entre instrutor¹⁶ e aluno que toma a forma de reflexão na ação recíproca. (SCHÖN, 2000, p. viii)

O autor, dessa forma, define o ensino prático reflexivo como aquele que

deve estabelecer suas próprias tradições, não apenas aquelas associadas a formatos, meios, ferramentas, materiais e tipos de projetos, mas também aquelas que incorporam expectativas para as interações entre instrutor e estudante. Suas tradições **devem** incluir sua linguagem característica, seu repertório de precedentes e exemplos e seu sistema apreciativo distintivo. E este último, se o argumento da parte anterior estiver correto, **deve**¹⁷ incluir valores e normas que conduzam a reflexões públicas e recíprocas sobre compreensões e sentimentos que, geralmente, são mantidos privados e tácitos¹⁸. (SCHÖN, 2000, p. 227)

Para que esse ensino aconteça, a prática reflexiva de Schön¹⁹ perpassa por aqueles três momentos nomeados pelo autor: “conhecimento na ação”, “reflexão na ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”. “Conhecimento na ação” refere-se aos conhecimentos apontados em ações inteligentes. “A reflexão na ação” compõe três ações acerca do ato de conhecer, a observação, a análise e a crítica. E a “reflexão sobre a reflexão na ação” pode conformar indiretamente nossa ação futura. Estes três momentos são explicados mais detalhadamente a seguir.

O primeiro momento de Schön é o “conhecimento na ação”. Este se configura como algo que acontece especificamente na ação, como andar de bicicleta. Dessa forma, “o ato de conhecer está *na* ação” (SCHÖN, 2000, p. 31) e refere-se a conhecimentos revelados durante a execução de “ações inteligentes”.

Conhecimento na ação pressupõe movimento já que implica uma “qualidade dinâmica” de conhecer na ação. Ou seja, é no momento da ação que o sujeito conhece o fato. O autor exemplifica isto com o “pegar uma bola”: “antecipamos a vinda da bola pela forma como estendemos e colocamos nossas mãos em concha e pelos ajustes sequenciais que fazemos à medida que a bola se aproxima” (SCHÖN, 2000, p. 31).

¹⁶ Schön (2000) utiliza a terminologia “instrutor” ao se referir ao professor.

¹⁷ Grifo nosso.

¹⁸ Como conhecimento tácito, entende-se que é aquele que é “espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom de jogo de basquetebol, que arranja uma bicicleta ou uma motocicleta ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares.” (SCHÖN, 1992, p. 82).

¹⁹ As ideias do autor são baseadas e fundamentadas “nas obras de escritores como Léon Tolstói, John Dewey, Alfred Schutz, Lev Vigotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein e David Hawkins, todos pertencendo, se bem que de formas diversas, a uma certa tradição do pensamento epistemológico e pedagógico.” (SCHÖN, 1992, p. 80).

Para conhecimento na ação, o professor precisa “prestar atenção”, “ser curioso”, “ouvi-lo”, “surpreender-se” e, como um detetive, tentar “descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas” (SCHÖN, 1992, p. 82). O processo de conhecer na ação do professor está enraizado em seu contexto sócio institucional estruturado e compartilhado com outros professores. Assim sendo, conhecimento na ação é o momento que se percebe e compreende na hora do acontecimento, e, para isto, é preciso estar atento. Para o autor, o profissional reflexivo é sensível aos sujeitos que o cercam; por exemplo, o professor reflexivo diante de seus alunos.

A reflexão na ação, segundo momento, é o processo posterior ao conhecimento na ação que permitirá uma possível mudança na ação no momento seguinte a esta. Para isto, o fato ocorrido é inesperado para o professor, que, sendo reflexivo, poderá operar as mudanças possíveis e necessárias. O processo de reflexão na ação acontece em quatro acontecimentos determinados por Schön (1992; 2000). No primeiro acontecimento, há o elemento da surpresa, ou seja, “um resultado inesperado” (SCHÖN, 2000, p. 33). O professor aceita ser surpreendido pelo aluno. Em um segundo acontecimento, “reflete sobre esse facto” (SCHÖN, 1992, p. 83), ele pensa sobre a atitude de seu aluno, tentando compreender porque foi surpreendido. No terceiro acontecimento, há um repensar da situação e do problema gerado. Aqui existe a reflexão se o aluno é de “aprendizagem lenta” (SCHÖN, 1992, p. 83) ou pode saber cumprir instruções muito bem. No quarto acontecimento, o professor reflexivo faz uma experiência para testar a hipótese que formulou sobre como o aluno pensa. O próprio Schön chama a atenção para como os quatro acontecimentos de reflexão na ação acima citados não acontecem de maneira tão separada, “idealizada” (SCHÖN, 2000, p. 34), como foi descrito, não é algo tão certo, tão técnico nem tão preciso.

Por meio da reflexão na ação, o professor será capaz de perceber “a compreensão figurativa” trazida pelo aluno à escola. Essa compreensão “está muitas vezes subjacente às (...) confusões e mal-entendidos” relacionados ao saber escolar. Isto acontece

quando um professor auxilia uma criança a coordenar as representações figurativas e formais, não deve considerar a passagem do figurativo para o formal como um ‘progresso’. Pelo contrário, deve ajudar a criança a associar estas diferentes estratégias de representação. (SCHÖN, 1992, p. 85)

O momento “reflexão na ação”, e também a própria prática reflexiva, é muito criticado por autores do campo que entendem que toda prática produziria uma reflexão e que, portanto, esse processo ocorreria em quase toda circunstância concreta em sala de

aula. Em relação a isso, o autor responde que “o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação” (SCHÖN, 1992, p. 34); tal ação consiste exatamente o próximo momento que é a “reflexão sobre a reflexão na ação”.

O processo de “reflexão sobre a reflexão na ação”, terceiro momento, é a possibilidade que o professor tem de “olhar para trás” de forma retrospectiva para refletir a respeito de sua reflexão na ação. Ele pode pensar nos acontecimentos ocorridos, em suas observações e nas suas significações. A reflexão sobre a reflexão na ação é, ao mesmo tempo, “uma ação, uma observação e uma descrição” (SCHÖN, 1992, p. 83).

Na experiência do ateliê, estudante e instrutor exercem um diálogo particular e distinto para eles, o “processo de *design*”. Esse diálogo possui três características essenciais, “acontece no contexto de uma tentativa de desenhar do estudante; faz uso de ações, bem como de palavras, e depende da reflexão-na-ação recíproca” (SCHÖN, 2000, p. 86).

Quando esse diálogo funciona, ele é designado de reflexão na ação recíproca. Uma

estudante reflete sobre o que escuta o instrutor²⁰ dizer ou o vê fazer e também reflete sobre o ato de conhecer-na-ação envolvido em sua performance. E o instrutor, por sua vez, pergunta-se o que essa estudante revela em termos de conhecimento, ignorância ou dificuldade e que tipos de respostas poderiam ajudá-la. (SCHÖN, 2000, p. 128)

Mas não são todos os instrutores e/ou estudantes, para Schön (1992, 2000), que conseguem atingir o que o autor considera como capacidade comunicativa. Alguns estudantes não compreendem o que o instrutor está falando e, alguns instrutores não possuem a capacidade de alcançar seus estudantes. A capacidade de “cruzar uma distância de comunicação”, muitas vezes, é obtida e exige uma “convergência de significados”.

De acordo com Schön, constata-se de fato a reflexão realizada no diálogo prático reflexivo em um momento posterior, em um outro momento, ou, até mesmo, em um outro contexto, pois

é sempre difícil dizer o que uma estudante finalmente aprendeu a partir da experiência de uma aula prática reflexiva. É especialmente difícil dizer, com razoável segurança, o que ela *não* aprendeu, porque a experiência do ensino prático pode criar raízes no subsolo da mente, na frase de Dewey, supondo significados sempre novos no decorrer do desenvolvimento de uma pessoa. E a aprendizagem de fundo absorvida em uma aula prática pode tornar-se evidente apenas quando a estudante entra em um novo contexto, no qual ela vê

²⁰ Quando Schön se refere aos profissionais da educação, denomina-os “educadores” e não “instrutores” como faz com os professores de outras áreas.

o que aprendeu à medida que detecta o quanto ela está diferente daqueles em torno dela. (SCHÖN, 2000, p. 131)

A aprendizagem posterior na e da reflexão sobre a reflexão na ação é reforçada o tempo todo pelo autor, que lembra que outros fatores externos à aula podem interferir nesta aprendizagem do aluno, como “outros cenários, outras aulas práticas ou mundos da prática”, que compõem e constroem as experiências dos alunos. Assim, “a sua auto-educação pode transcender o ensino prático: o que ele recebe poderá servir basicamente para estabelecer as condições para uma aprendizagem posterior mais próxima da independência.” (SCHÖN, 2000, p. 132).

A reflexão sobre a reflexão na ação possui momentos de reflexão e ação, pois ela é a reflexão sobre algo que já foi (conhecimento na ação e reflexão na ação) e a transformação efetiva na prática. As mudanças que acontecem nos momentos posteriores são a própria reflexão sobre a reflexão na ação.

1.2 – Críticas ao modelo professor reflexivo realizadas no Brasil

Explanados os três momentos da proposta do professor reflexivo de Schön, no tópico anterior, entendo que o autor ignora que os sujeitos professores e alunos são reflexivos e que as ações acima explicitadas acontecem no cotidiano escolar, nas múltiplas realidades vivenciadas por professores e alunos. Ao ignorar essa complexidade e produtividade reflexiva inerente à vida cotidiana, o autor demonstra uma fé infinita na razão pura, inscrevendo-se no ideário cartesiano positivista do qual se crê distanciado por propor a prática como fonte possível de conhecimento e por acreditar na capacidade de reflexão a partir dela e reduz, com isso, o cotidiano à ideia de rotina, de repetitividade, à qual alguns autores oporão questionamentos, buscando uma reflexividade mais densa, que não se reduza à imediaticidade desse cotidiano. Pimenta e Ghedin (2006²¹), em seu livro “Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito” criticam esse modelo de professor, questionando alguns de seus fundamentos.

Na obra em questão, o debate em torno da noção de Schön produz uma noção de professor reflexivo ampliada, na medida em que os autores que contribuem com a obra lhe acrescentam a ideia da criticidade, formulando a noção que será abraçada pela legislação, a do professor reflexivo crítico. O debate proposto pelos organizadores,

²¹ Primeira edição do livro data de 2002.

expresso nos textos dos diferentes autores, traz a ideia de que a reflexividade sobre a prática precisa se desenvolver numa perspectiva crítica que interditar a reprodução de práticas hegemônicas e, por meio da reflexão crítica permitiria construir práticas emancipadoras. Os pesquisadores explicitam problemas que percebem em relação à noção de professor reflexivo com base em estudos e análises que possibilitam perceber a necessidade de políticas públicas para que a proposição conceitual se inscreva no real de modo crítico. A intenção é evitar que a ideia se transforme em discurso falacioso, que pode culpabilizar os professores por problemas que não podem ser resolvidos por eles, nem na perspectiva de uma reflexividade crítica sobre a prática que os permitiria aperfeiçoá-la. Ghedin (2006) argumenta que uma boa parte das críticas feitas a Schön derivam da redução da reflexão à sala de aula subjacente à proposta do autor, o que limita a própria reflexividade ao fazer cotidiano percebido como espaço de repetição, de rotina, comprometendo sua dimensão crítica mais ampla. O autor analisa a problemática da formação como sendo uma questão epistemológica das Ciências da Educação. Critica a proposta de Schön embasada em fundamentos pragmáticos, entendendo que este reduziu a reflexão ao espaço da técnica, limitando o saber à dimensão prática. É preciso investir na práxis, já que esta é peculiar à identidade humana. Assim, o professor deve atuar para além de seu espaço disciplinar, na escola e no âmbito em que estiver inserido. Apresenta ainda que, na era atual de crescentes inovações na tecnologia, o professor precisa saber mediar esse processo em sua prática docente.

O conceito é debatido no livro ainda pelos seguintes autores: Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo, José Gimeno Sacristán, Bernard Charlot, Silas Borges Monteiro, Maria Isabel Batista Serrão, Maria do Socorro Lucena Lima e Marineide de Oliveira Gomes, Juarez Melgaço Valadares, Rita de Cássia Monteiro Barbugiani Borges, e Luiz Fernando Franco.

Em seu texto, Pimenta (2006) discute a noção de professor reflexivo através de suas origens, fundamentos, características e defende a superação da ideia de “professor reflexivo” pela de “intelectuais críticos e reflexivos” (p. 47). Traz Schön como precursor deste conceito. A autora propõe outra perspectiva que compreende a atuação docente como uma prática social e as escolas como comunidades de aprendizagem. Destaca a importância de se considerar o contexto, para ir além da reflexão, utilizando a teoria. Assim como promover a emancipação dos sujeitos, o caráter coletivo e crítico com tomada de decisões e a diminuição das desigualdades sociais é a proposta da autora. Para

tal, sugere que em vez de reflexão, seja reflexão crítica, e em vez de professor reflexivo, seja intelectual crítico.

Já Libâneo (2006) analisa os significados de reflexividade e suas aplicações nos cursos de formação de professores e em seu desenvolvimento profissional. Destaca que a reflexividade representa a relação entre o pensar e o fazer; conhecer e agir; uma autoanálise sobre as ações que pode ser feita sozinha ou em grupo. Aponta as diferenças entre o professor crítico-reflexivo e o professor reflexivo, o primeiro como uma concepção crítica no ato de refletir; e o segundo como uma concepção fundamentada na racionalidade instrumental de cunho neoliberal.

Sacristán (2006) critica a entrada do mercado na educação, o que segundo ele, “rouba” a capacidade de racionalidade do professor, conforme esclarece que

a entrada do mercado na educação tem roubado, subtraído, a capacidade de racionalização que poderiam ter os professores para dá-las aos consumidores. Na ideologia do mercado, quem manda não é a ciência e sim, o gosto do consumidor. E o professor se converte num produtor que faz o que manda o mercado, não o que manda a ciência. (SACRISTÁN, 2006, p.83)

Para que isto não aconteça, segundo Sacristán (2006), é preciso educar não só a razão, mas também o sentimento e a vontade. Na formação do professor, assim, deve ser considerada a integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas.

Charlot (2006), em seu texto, contribui para essa discussão ao dizer que não se sabe o que significa ser professor, não sabemos o seu ofício. O autor acredita que a pesquisa não pode dizer o que o professor deve ser na sala de aula, nem é seu papel, que seria o de fornecer instrumentos para entender o que acontece, e assim, tentar modificá-la.

Monteiro (2006) trata das pesquisas relacionadas aos saberes da docência. O autor as analisa a partir dos conceitos que ajudam o entendimento do professor reflexivo na perspectiva de Zeichner²², que é formar professores “mais reflexivos sobre suas práticas” (ZEICHNER, 2007, p. 537). Apresenta a importância da opção teórica, pois esta instrumentaliza o olhar, a visão de mundo do docente. Nessa direção, evidencia a

²² Zeichner (2007) considera o livro “O profissional reflexivo” de Schön como uma marca na literatura sobre a prática reflexiva que incentivou a produção sobre o tema. Mas percebe que, ironicamente, apesar da rejeição explícita de Schön a racionalidade técnica, “ainda existem, hoje, muitos exemplos desse modelo de racionalidade técnica na prática reflexiva em programas de formação docente ao redor do mundo” (p. 542). Contudo, percebo que o próprio modelo de professor reflexivo ainda é muito carregado da racionalidade técnica produzida e reforçada na modernidade com finalidade de constituir o sujeito emancipado para este modelo de governo liberal no século XIX e do governo neoliberal a partir da segunda metade do século XX.

necessidade de “que nossas ações docentes tende(a)m a tornar-se habituais; os hábitos dão sustentação às nossas ações; a (re)visão de nossas ações permite a transformação delas” (p.118). Dessa forma, Monteiro defende a ideia do professor reflexivo, como aquele que se constitui conhecendo e refletindo sobre sua prática.

Em seu texto, Serrão (2006) apresenta um resultado de um estudo bibliográfico com o objetivo de trazer “considerações acerca das contribuições teóricas referentes às características do professor como profissional reflexivo” (SERRÃO, 2006, p. 151). Serrão comenta que “os mecanismos de controle e de legitimidade do saber escolar regidos pela burocracia e meritocracia são os principais obstáculos para a prática reflexiva.” (SERRÃO, 2006, p. 151). Percebe-se que nisto está a dificuldade de o professor refletir devido ao fato de ter que se adequar a um padrão. Para a autora, é necessário “romper com o paradigma da racionalidade técnica e burocrática que rege as instituições educacionais” (SERRÃO, 2006, p.152-153), para que na formação de professores seja formado o profissional que irá refletir na e sobre a prática.

Lima e Gomes (2006) destacam que os sujeitos sociais estão, constantemente, perdendo o chão e que o avanço assusta, mas encanta. Neste contexto, as autoras apresentam proposta de uma necessidade de repensar as atitudes e ações de modo a resgatar e respeitar a condição dos alunos/professores como seres humanos em toda sua grandeza. Apresentam as alterações legais nas propostas para a formação dos profissionais da educação, ou seja, na LDB, na regulamentação das diretrizes gerais curriculares e outros, e falam da tríplice função: docente/pesquisador/gestor, defendem a ideia que nós não devemos nos perguntar se os professores estão refletindo, mas sim, como os professores estão refletindo.

Valadares (2006) comenta o trabalho que vem desenvolvendo em cursos de formação de professores com os alunos participando na elaboração do currículo. Defende a ideia de que se deve perguntar sobre o como os professores estão refletindo e não apenas se estão refletindo.

Borges (2006) ressalta a importância da atuação do professor crítico reflexivo na relação leitura-escrita, a fim de que sua prática seja emancipatória na construção do “cidadão-leitor”.

Por fim, Franco (2006) apresenta uma proposta da pesquisa que questiona o uso da racionalidade técnica na investigação das práticas dos professores de rede pública e

propõe a pesquisa-colaborativa. Tendo realizado uma pesquisa deste tipo, a autora afirma ter percebido que para a construção de um profissional reflexivo é necessário “falar com a escola” ao invés de “falar sobre a escola” (FRANCO, 2006, p. 222). A pesquisa resultou na construção de um profissional reflexivo, que vê sua prática e a relação com outros colegas como “elementos de reflexão” (FRANCO, 2006, p. 223) que resultam em mudanças.

Para as/os autoras/es mencionadas/os, trata-se de uma exemplificação de como o professor reflexivo crítico aparece nos textos de referência sobre o tema publicados, principalmente, no campo da formação de professores no Brasil. As/os autoras/es destacam, de forma enfática, e corroboram a ideia de que só é possível conceber o professor reflexivo se for na perspectiva crítica e se se considerar a realidade do trabalho docente na qual ele se inscreve, no caso, a brasileira em suas múltiplas facetas.

1.3 – Em busca do “professor reflexivo crítico” na produção acadêmica brasileira

O professor reflexivo crítico tem sido estudado de maneira relevante na academia brasileira, ora como “professor reflexivo”, ora como “professor crítico”, e, em outros trabalhos como “professor reflexivo crítico”.

No âmbito da produção acadêmica brasileira de teses e dissertações, tendo como base o Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) da Plataforma Sucupira/CAPES, foi constatado, em um primeiro levantamento realizado, que o verbete “professor reflexivo crítico” em títulos, ou palavras-chave, ou nos resumos, aparece apenas 09 (nove) vezes, em sete dissertações e duas teses. Apenas quatro estão disponíveis *online*: duas dissertações estão disponíveis na plataforma e outras duas foram encontradas no banco de dados das universidades em que foram defendidas, conforme Anexo 01 desta tese: (1) dissertação sobre as reformas curriculares dos cursos de licenciaturas em Educação Física (MÜLLER, 2006); (2) dissertação que analisa a formação docente por dois meios – o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) e a política “Educação para Todos” (LEITÃO, 2007); (3) dissertação sobre a influência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de Ciências Biológicas (GONÇALVES, 2014); e (4) dissertação que apresenta um estado da arte de dissertações e teses de 2005 a 2015 sobre perspectivas de formação pedagógica de professores na educação profissional (HUPALO, 2016). Contudo, nenhum desses

trabalhos analisa o debate sob o olhar foucaultiano, que é o que se pretendeu fazer nesta pesquisa.

Em nova pesquisa ao Banco de Dados de Teses e Dissertações da Plataforma Sucupira/CAPEL, foi verificado um total de 55.371 (cinquenta e cinco mil, trezentos e setenta e um) trabalhos, dissertações e teses, que possuem o verbete “professor reflexivo crítico” no título, ou no resumo, ou nas palavras-chave – volume numérico significativo. Ao tentar um número passível de estudo, restringi a pesquisa no *site* pela área de conhecimento e nome do programa com “educação e currículo”, verifiquei a existência de 1.202 (mil e duzentos e dois) trabalhos somente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Esses trabalhos discutem, em sua maioria, no âmbito das licenciaturas mais do na educação propriamente dita. Trabalhos nas licenciaturas de forma geral e, em específico, nas Letras tem tomado o professor reflexivo e o reflexivo crítico como uma exigência para a prática docente.

Dessa forma, selecionei aqui, para dialogar de maneira mais detalhada, trabalhos no banco de dissertações e teses do PPGE FE UFRJ²³. Com o verbete “professor reflexivo crítico”, encontrei 02 (duas) dissertações de mestrado – uma com o verbete nas palavras-chave, que trata sobre uma ressignificação da prática docente por meio da formação continuada (ABREU, 2006); outra no texto da dissertação, que discute as políticas curriculares de formação docente para Ciências Biológicas (LIMA, 2008); e 02 (duas) teses de doutorado – uma com o verbete no resumo e no texto de tese, que trata sobre experiências e representações na pesquisa sobre formação docente (BORTOLINI 2009); outra que possui um tópico inteiro sobre o professor reflexivo crítico, que mostra a formação de professores como uma experiência alternativa (TORRES, 2007).

Mônica Cristina dos Santos Abreu (2006) defendeu sua dissertação de mestrado, intitulada “Formação continuada: uma reflexão sobre a ressignificação da prática docente”, no Programa de Educação da UFRJ em 2006 sob a orientação da professora Nyrma Souza Nunes de Azevedo. Abreu desenvolveu um estudo qualitativo sobre a prática reflexiva por meio de uma proposta que reflita “acerca da relação estabelecida entre as propostas de formação continuada desenvolvidas pela SME²⁴ junto ao corpo docente que leciona no 2º e 3º anos do CA²⁵ e a ressignificação da prática desses educadores.” (ABREU, 2006,

²³ Verificar Anexo 2.

²⁴ Secretaria Municipal de Educação, no caso da pesquisa de Abreu (2006), do município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro.

²⁵ Ciclo de Alfabetização.

p. 11). A autora utiliza autores que defendem o professor reflexivo como uma necessidade na formação inicial e continuada de professores, fundamentada em autores como Alarcão, Pimenta, Nóvoa, Schön, Zeichner,

Abreu (2006, p. 20) afirma também que o movimento da concepção de professor reflexivo ocorreu no Brasil na década de 1990 ao citar autores que discutem a prática reflexiva na formação de professores ao repensarem a formação inicial e contínua, que “tem se revelado uma das demandas importantes dos anos 90 (Zeichner, 1993; Pimenta, 2000; Nóvoa, 1992; Alarcão, 1996; Linhares e Leal, 2002; Alves, 1998).”.

A justificativa da necessidade de formar o professor reflexivo, de acordo com Abreu (2006, p. 10), baseia-se em Arroyo (2000)²⁶ que afirma que, apesar do incentivo por parte das secretarias municipais e estaduais de educação por meio de cursos de formação contínua, observa-se “que muitas vezes, a prática docente permanece inalterada, na qual discursos e práticas são tomados pela rotina.”.

Abreu (2006, p. 10) enfatiza que uma formação na tendência reflexiva se configura em uma política de valorização do professor. “Neste sentido, a escola é muito importante e precisa tornar-se não só um espaço de trabalho, mas também de formação contínua, onde seja possível refletir na e sobre a prática.”.

Há todo um tópico na dissertação de Abreu dedicado ao professor reflexivo como perspectiva para a formação de professores. Neste tópico, a autora, ao trazer a história da perspectiva, mostra como Nóvoa, Schön e Zeichner foram influenciados em John Dewey, que se opõe ao ensino tradicional:

[...] entendia que a escola poderia preparar os alunos para que fossem capazes de resolver problemas do seu dia a dia, denominando por pensamento reflexivo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (Dewey, 1959, apud Alarcão, 1996, p. 45). (ABREU, 2006, p. 45)

Em suas conclusões, Abreu mostra seus resultados enfatizando a necessidade de uma prática “consciente, reflexiva e não mecânica” (ABREU, 2006, p. 86). Para a autora, os ideais de Dewey são em oposição à escola tradicional em diálogo com as ideias escolanovistas. Enfatiza, além disto, que há a inabalável fé de que os professores não são reflexivos e o problema está na formação inicial e contínua.

²⁶ ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

A dissertação de Leticia Terreri Serra Lima (2008) possui o seguinte título: “Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática” e teve a orientação da professora Marcia Serra Ferreira. Seu trabalho “tem como objetivo compreender os processos de produção e de materialização de políticas curriculares voltadas à formação de professores da Educação Básica, em nível superior, no Brasil, especialmente, à formação de professores em Ciências Biológicas.” (LIMA, 2008, p. 2).

A autora compreende a produção de políticas para a formação docente em Ciências Biológicas em distintos contextos, enfatizando o que é chamado de hibridismo por meio de práticas múltiplas, como a trajetória da Prática de Ensino nas diferentes instituições do Estado do Rio de Janeiro. Para tal, dialoga com os seguintes autores do campo do currículo: Andrade (2004), Ayres (2005), Ferreira (2003), Monteiro (2001), Pimenta (1997), Vilela (2003).

Lima (2008) percebe:

que os documentos oficiais recontextualizam e hibridizam o ‘sentido técnico’ com um ‘sentido investigativo e reflexivo’ da prática e, também, de prática como pesquisa-ação. Nesse sentido, a legislação incorpora, recontextualiza e hibridiza discursos elaborados por referenciais teóricos como Schön (1995) e Zeichner (1995), que buscam se contrapor aos modelos de formação baseados na ‘racionalidade técnica’. O primeiro autor constrói um modelo de formação profissional pautado na reflexão sobre a prática, enquanto o segundo, embora também defenda a reflexão, o faz em uma perspectiva coletiva e dialógica, colocando-a na dimensão do trabalho pedagógico e inclusive nos processos de formação inicial docente (FERREIRA *et al.*, 2003a). (LIMA, 2008, p. 69)

Em suas considerações finais, Lima (2008, p. 169) afirma que a construção dos sentidos de prática perpassa de forma complexa, relacionada a processos de recontextualização por hibridismo, envolvendo uma mistura “de discursos e de textos elaborados em distintos espaços e tempos, os quais são fragmentados e associados a outros discursos, muitas vezes reconfigurando os sentidos ‘originais’ e contribuindo para a construção de gêneros híbridos ou impuros.”. Tal análise da autora, me ajuda no sentido que percebe os sentidos da prática na história da educação do Brasil:

Assim, afirmo que sentidos de prática que começam a ser mobilizados na década de 1930 e que ganham força nas décadas de 1950 e 1960 na formação de professores – tais como o ‘sentido técnico’ – são recontextualizados e hibridizados com outros sentidos, construídos a partir das décadas de 1970, 1980 e 1990, como o ‘sentido profissional’ e o ‘sentido epistemológico da prática’, por exemplo. Evidenciei que a multiplicidade e a hibridização desses sentidos vêm contribuindo, sobretudo na atualidade, para reelaborar o modelo de formação inicial docente tradicional, pautado na ‘racionalidade técnica’. (LIMA, 2008, p. 169)

Maria Regina Bortolini (2009) investigou, em sua tese intitulada “A pesquisa na formação de professores: experiências e representações”, sob a orientação da professora Ana Maria Monteiro, as representações de pesquisa que orientam e ressignificam as experiências que o novo projeto curricular do curso de Pedagogia que a Universidade Estácio de Sá propõe, em especial, em dois *campi* – Petrópolis e Madureira. Nesta pesquisa, a autora utiliza como metodologia estudo de caso com abordagem plurimetodológica: análise documental, aplicação de questionários, entrevistas semi-estruturadas, grupos focais, análise de avaliação institucional com participação de estudantes e professoras(es).

A proposta de Bortolini (2009) trata de analisar a nova estrutura curricular que substituiu a tradicional disciplina “Pesquisa” pela disciplina “Pesquisa e Prática em Educação” oferecida em todos os períodos do curso de pedagogia. O intuito da disciplina é trabalhar a reflexão crítica das(os) alunas(os), futuras (os) professoras(es) nas diversas situações educacionais como forma de superar o senso comum, por meio da junção entre teoria e prática. Além disso, visa uma:

abordagem dinâmica o que diz respeito ao seu programa e ementa, com o objetivo de funcionar como eixo articulador do currículo. Pretende realizar-se a partir de projetos interdisciplinares - fazendo confluir saberes e práticas dos diferentes sujeitos e campos de conhecimento; e contextualizados - de maneira que possa desenvolver-se em acordo com as experiências, realidades e necessidades específicas de cada Campus. (BORTOLINI, 2009, p. 22)

Bortolini também traz o debate do professor reflexivo do livro de Pimenta e Ghedin (2002); além de debater com Freire (1996), Giroux (1992, 1997), Libâneo (2002), Nóvoa (1995), Perrenoud (2002), Sacristán (1995), Schön (2000), Tardif (1991, 2002), e Zeichner (2002, 2005).

Bortolini destaca as ideias de Zeichner, que para este, de acordo com a autora: “todo professor é reflexivo e toda reflexão é um ato político, daí que somente fomenta o desenvolvimento do professor aquela que estiver ligada a alguma forma de luta por justiça social e quando prática orientada pela pesquisa.” (BORTOLINI, 2009, p. 57-58).

Bortolini (2009, p. 163) verificou em sua análise que os professores estudados “não elaboravam um discurso unificado nem por conceitos, nem por representações.”. Tal análise permitiu à autora observar que: “A polissemia é uma característica da realidade contemporânea, no entanto, considerando que professores se constituíam num grupo social mais ou menos distinto que integra um universo reificado, poder-se-ia pressupor mais unidade discursiva no campo.” (BORTOLINI, 2009, p. 163).

Além disso, reforça as ideias de “intelectualização do professor”, “a necessidade de formar profissionais reflexivos (Schön), intelectuais transformadores (Giroux), com competência para lidar com a incerteza/a urgência dos tempos atuais (Perrenoud) e, nesse discurso, a pesquisa aparece como o caminho estratégico (Zeichner).”; reforçando também de que a pesquisa é que “o instrumento capaz de intelectualizar, nos moldes contemporâneos, o professor.” (BORTOLINI, 2009, p. 165).

“A formação de professores nos ISEs: uma experiência alternativa em questão” é o título da tese de Maria Licia Torres (2007), que teve orientação da professora Speranza França da Mata. Primeiramente, a autora contextualiza o cenário da escola: professores que reclamam de alunos violentos, e a sociedade/ alunos que reclama de professores sem formação. Segundamente, descreve que os professores estão na “mira das críticas” e são muitas vezes nomeados de “malformados, desidiosos, desinteressados, pouco dedicados” (TORRES, 2007, p. 18).

A tese de Torres (2007) possui como objetivo estudar a importância das inovações da legislação, no caso de sua tese, as inovações e as diferenças entre as LDBs: 4.024/ 1961, 5.692/- 1971 e 9.394/ 1996; e apontar as percepções docentes e discentes das experiências de instituições como a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) do Rio de Janeiro.

Torres (2007) discorre no tópico “Qualificativos da moda” cada uma das tipologias dadas aos professores já mencionadas aqui. Posteriormente, traz a ideia de práxis dialógica, fundamentada em Marx (1978) e Freire (1995, 1996, 1997, 2003, 2006), entendendo ser uma “práxis pedagógica criativa, consciente e politizada” (p. 142). Apesar dessa perspectiva crítica, na empiria da tese, a autora dialoga com os dados e o conceito de competência de Perrenoud (2000).

Além dos autores mencionados acima, em sua tese, Torres (2007) utiliza os seguintes autores: Alarcão (1996, 2001), André (2004, 2005), Contreras (1994, 2002), Demo (1996, 2000, 2002, 2004, 2005), Dewey (1959), Giroux (1994, 1997), Libâneo (1994, 2003), Nóvoa (1995, 1999, 2000), Pimenta (2004, 2005), Schön (1992, 1998, 2000).

Tanto Bortolini (2009) quanto Torres (2007) apresentam teses que dialogam com as teorias de formação docente e com as teorias curriculares em uma perspectiva crítica. Percebo que, apesar de mostrarem as críticas que o modelo de professor reflexivo possui

apontando para o professor reflexivo crítico, reforçam este modelo acrescentando outras tipologias a este, como: intelectual, pesquisador, transformador e competente; o que mostra e reforça o modelo de professor que o governo neoliberal contemporâneo almeja. Apesar de Torres (2007) nomear toda esta tipologia de “modismo”, criando uma expectativa ao leitor para um olhar diferente, que ao final não é alcançado.

O modelo do professor reflexivo de Donald Schön foi adotado e, ao mesmo tempo, criticado. Contudo, é dito e adotado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, acrescentada de demandas dos debates de associações, como a ANPEd, como estudado e analisado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

DISCURSOS DO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DO CAMPO DO CURRÍCULO

Sabemos que a formação docente, conforme debatem Andrade (2009), Guimarães (2006) e Santos (2015), no Brasil e no mundo, vem sendo considerada um dos maiores desafios no campo educacional e tem suscitado várias problematizações, o que permitiu aumento das pesquisas e publicações no campo do currículo, tanto quanto no campo da formação de professores nos últimos anos.

Tardif (2002, p. 228) ilustra bem a importância de se estudar a formação docente pelo “fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares”. Os professores diariamente interagem com os alunos e outros sujeitos da educação como mediadores dos saberes escolares e da cultura. Dessa forma, “interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização”.

Moreira (2012) defende uma “ação docente autônoma, competente e criativa” (p. 27) ao pensar numa formação para professores do ensino médio. Contudo, as políticas de formação de professores parecem mais em constituir “uma possibilidade de controle do sistema educacional” (p. 29) – políticas que mais formam professores técnicos do que os intelectuais transformadores de Giroux.

Para além das questões específicas dessa tese, na conferência para o concurso de Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRJ, em 1997, Antonio Flavio Barbosa Moreira (2010, p. 107) enfatiza a importância dos estudos de Foucault para o campo do currículo por possibilitar análises para “a compreensão do nexo currículo-poder.” Isto acontece pelo fato de Foucault aproximar saber de poder:

As relações de *força* constituem o *poder*, ao passo que as relações de *forma* constituem o *saber*; mas aquele tem o primado sobre este. O poder se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala. É bem por isso que o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso. E poder e saber se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto, e não num universal abstrato. [...] aquilo que opera esse cruzamento nos sujeitos é o

discurso, uma vez que ‘justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber’. (VEIGA-NETO, 2011, p. 130)

Assim sendo, é possível perceber que tanto o campo da formação de professores quanto o campo do currículo contribuem de forma direta e, intrinsecamente, na formação de professores pensando, elaborando, discutindo, criticando as concepções de formação docente²⁷ para que se possa para além de compor um sistema educacional de regulação, é possível vislumbrar possibilidades. A perspectiva do professor reflexivo foi assim pensada, contudo muito criticada também pelos dois campos de saberes.

Este capítulo possui a finalidade de entender como este processo se deu nos dois campos, o da formação de professores e o do currículo, para que possamos compreender de que maneira a prática reflexiva se constituiu como um saber para formar professores e, assim, compor os currículos dos cursos que formam professores.

O presente capítulo foi estruturado da seguinte maneira: (1) Discursos produzidos no GT 08 da ANPEd: Formação de Professores; (2) Discursos produzidos no GT 12 da ANPEd: Currículo; e (3) Aproximações e distâncias entre os GTs 08 de Formação de Professores e o 12 de Currículo.

2.1 – Discursos produzidos no GT 08 da ANPEd: Formação de Professores

O debate no campo da formação docente tem encontrado vários autores que teorizam a respeito deste campo. Aqui é mostrado por meio da produção do Grupo de Trabalho “Formação de Professores” (GT 08) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Dessa forma, o debate, que aqui se apresenta, é mostrado a partir de um estudo e análise de que como a Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores tem discutido o campo.

A Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, como já mencionado anteriormente, é de responsabilidade do Grupo de Trabalho “Formação de Professores” (GT 08) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

A revista nos 15 números analisados possui 199 artigos. Os textos foram analisados pela escolha a partir das palavras-chave: formação de professores, formação

²⁷ As concepções de formação docente existentes são apresentadas por mim em minha dissertação de mestrado (ANDRADE, 2009).

docente, professor reflexivo, professor reflexivo crítico, prática reflexiva, como mencionado no capítulo 1 dessa tese.

As apresentações das revistas foram escritas por Júlio Emílio Diniz Pereira (UFMG) – nos números 01 (2009), 02 (2010), 03 (2010); por Margareth Diniz (UFOP) – no número 04 (2011); Joana Paulin Romanowski (PUC-PR) e Júlio Emílio Diniz Pereira escreveram conjuntamente a apresentação do número 05 (2011); o número 06 (2012) também teve apresentação com duas autorias – Márcia de Souza Hobold (UFSC) e por Joana Paulin Romanowski; José Rubens Lima Jardimino (UFOP) – nos números 08 (2013), 09 (2013), 10 (2014), 11 (2014), 12 (2015), 13 (2015) e 15 (2016); e Iria Brzezinski (PUC – Goiás) escreveu a apresentação do número 14 de 2016. Todas as apresentações enfatizam a relevância do debate na, da e sobre o campo da formação docente por meio dos temas abaixo explicitados e como o campo tem diversificado:

Além de multiplicidade de temas, objetos e sujeitos, o campo apresenta variados aportes teóricos e metodológicos, motivando os pesquisadores a visitarem outras áreas, a lançarem seu olhar para outras esferas do conhecimento. Os últimos levantamentos vêm indicando que o campo tem se tornado cada vez mais interdisciplinar e que a temática da formação permeia as diversas áreas/campos do conhecimento científico e prático. Percebem-se, nesse movimento, diferentes adesões teóricas, que vão além das clássicas análises sociológica, antropológica, filosófica e política. Hoje, o campo flerta com a psicanálise, com os estudos culturais e da complexidade, entre outros. Isso ocorre com maior visibilidade nos trabalhos apresentados nos GTs das Reuniões Anuais da ANPEd, nos encontros do ENDIPE e nas muitas teses que não chegam a ser publicadas ou apresentadas em eventos de caráter nacional. (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 9)

Nessa publicação estão presentes algumas reflexões que são frutos de pesquisas no âmbito da formação de professores em programas de pós-graduação em educação, mas também trazem experiências de pesquisa de profissionais da rede de ensino e da educação tecnológica. Trata-se das práticas, saberes, conhecimentos da docência, assim como apresenta novos temas que dinamizam o campo da formação. Dentre eles destacamos artigos que são resultados de políticas públicas e programas que foram sendo desenvolvidos com fins a melhorar a qualidade da formação inicial e continuada na formação dos licenciados no Brasil e em Portugal.

Após o arrefecimento das políticas públicas para o setor da educação e seu redirecionamento político no campo da legislação e de novas concepções ideológicas do atual estado brasileiro, esse número vem, de certa maneira, narrar algumas dessas pesquisas que são frutos de tempos outros, nos quais se vislumbrava rasgos de nossa frágil democracia, porém, considerava a Educação como uma parceira imprescindível na luta pela diminuição das desigualdades no país. (JARDILINO, 2016, p. 9)

Percebi nos artigos analisados²⁸ os seguintes temas norteadores para formar a/o professor/a: autonomia; pesquisa; multiculturalismo; autoconhecimento/conhecer a si mesmo; trabalho docente; e profissionalização.

2.1.1 – Autonomia

A autonomia docente é apresentada como paradoxo e ironia. O primeiro é a partir do estudo do texto “Educação como sujeição e como recusa” de Roger Deacon e Ben Parker (2011). Já o segundo, a ironia, é a partir do texto de Carlos Marcelo Garcia (2009) “A identidade docente: constantes desafios”.

Ao mesmo tempo em que a autonomia é uma prerrogativa à prática docente conforme às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente (BRASIL, 2015), emerge como um paradoxo, da mesma maneira, o sujeito moderno também se apresenta paradoxalmente, pois são “intersubjetivamente sujeitos pelo fato de que eles são governados externamente por outros, internamente por suas próprias consciências.” (DEACON; PARKER, 2011, p. 101); e considerando o poder imanente nas relações, os sujeitos são ao mesmo tempo, criadores e efeitos de relações de poder e saber.

Vê-se a ironia quando se supõe uma autonomia escolar do professor “no mesmo momento em que os parâmetros com que se espera que trabalhem, e mediante os quais serão avaliados, estão sendo cada vez mais severos e limitados” (GARCIA, 2009, p. 115), que acabam por submeter o professor, segundo Day, Little & McLaughlin, e Smyth, citados por Garcia (2009), há processos sobre como abordar as prioridades nacionais e sobre como devem ser os resultados.

Dessa forma, a autonomia pode ser entendida como um paradoxo irônico e utópico na formação do professor e em sua prática, já que depende das relações de poder estabelecidas que sujeitam o professor ao governo panoptizado de sua prática, como de sua regulação: “A importância da pedagogia moderna reside no seu vínculo com problemas de regulação social; a pedagogia vincula os problemas administrativos do estado à autonomia do sujeito.” (POPKEWITZ, 1997, p. 22).

²⁸ Ver Apêndice 3.

2.1.2 – Pesquisa

Pesce e André (2012) e Lüdke (2009) enfatizam a importância de o professor ser pesquisador em um processo de ação-reflexão-ação, refletindo de forma crítica a sua prática, o que corrobora com as DCN.

O que é o pesquisador? Que saberes e práticas são mobilizados, mostrados e ditos sobre o pesquisador, o professor pesquisador? A este respeito, Thomas S. Popkewitz (1997, p. 16) retrata sobre o pesquisador como possuidor do trabalho intelectual:

[...] o trabalho intelectual sempre enfrenta o problema da relação entre poder e conhecimento, mas que os pesquisadores precisam separar o problema das ciências sociais dos movimentos sociais imediatos, com a finalidade de recuperar a sua posição de personagens como um intelectual que flutua livremente, independente de qualquer compromisso social ou político. Pelo contrário, estou tomando a posição de que a política da vida intelectual tem como base as distinções, as categorias e as visões que estruturam a vida social e são por ela estruturada. De fato, minha finalidade ao abordar o conhecimento como práticas materiais é a de descentralizar o progresso como uma epistemologia da pesquisa educacional e assim ampliar as arenas de prática democrática e tornar menos provável que o pesquisador se considere ele próprio ou ela própria um portador do progresso. (POPKEWITZ, 1997, p.16)

Para Pesce e André (2012), o professor tem que ser pesquisador. A autora destaca esta importante função:

O papel formador da pesquisa na graduação está colocado para além da sua função social de produção de conhecimento com vistas às demandas da sociedade, principalmente quando se compreende a formação numa dimensão reflexiva e permanente, que decorre do pensamento crítico, atingindo um sentido pedagógico. A pesquisa pode contribuir para operar as mudanças na visão de mundo dos estudantes iniciantes, já que é uma atividade problematizadora da realidade, o que pode levá-los a se engajarem em projetos de uma sociedade mais justa e menos desigual. (PESCE; ANDRÉ, 2012, p.43).

Já Lüdke (2009) enfatiza a importância de interligar ensino e pesquisa na formação pois é parte de um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão:

Baseados na ideia do profissional reflexivo, defendida inicialmente por Schön (1983), os resultados dessas pesquisas convergem para a necessidade de interligar ensino e pesquisa nos cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, atribuindo ao professor o caráter de pesquisador de sua prática em um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão. Nas licenciaturas, a ideia do profissional reflexivo tem levado muitos cursos de formação a reestruturarem seus currículos, no sentido de atribuir à disciplina estágio supervisionado um caráter mais prático, no qual os futuros professores refletem sobre o contexto real de sua atuação profissional – a escola – iniciando-se no processo de investigação. (LÜDKE, 2009, p. 103).

Maria do Céu Roldão (2009) aponta a necessidade da pesquisa na formação docente, como também que as linhas de pesquisa sobre formação sejam mais claras e objetivas; do mesmo modo os conceitos relacionados à natureza da função e o saber do

profissional, sujeito da formação; e que também haja a superação da dicotomia teoria-prática nas abordagens do campo nas pesquisas.

Já Cavaleiro, Isaia e Bolzan determinam que o professor é um pesquisador:

O professor em si é um sujeito pesquisador e, no entrecruzamento das análises, constatamos a predominância da formação que tende a estar desenvolvendo um novo perfil que se anuncia: o de pesquisador-professor, em razão do perfil da trajetória de formação dos professores que atuam nesses cursos. Assim sendo, toda a tecnologia ou inovação na prática pedagógica está forçosamente implicada nas ideias e motivações do professor, levando-nos a refletir sobre a importância do seu pensamento e da sua ação. Há uma relação direta entre a ação do professor, a conduta e o rendimento dos alunos. Dessa forma, interação e mediação são fatores preponderantes na construção do conhecimento compartilhado dos alunos e dos professores. (CAVALHEIRO; ISAIA; BOLZAN, 2010, p. 55)

Discutir a “constituição dos saberes docentes, identificando como a prática de pesquisa se constitui em saberes necessários à formação docente” onde a vivência de “experiências de pesquisa contribui efetivamente para que os professores desenvolvam uma postura indagativa, questionadora e provocativa, na qual possam sentir-se implicados e inquietados com o cotidiano escolar.” (SCHLINDWEIN, 2011, p. 45).

2.1.3 – *Diversidade*

O debate sobre diversidade evoca sua importância na formação de professores para entender o sujeito aluno em seus contextos diversos. Os autores estudados, Diniz, Nunes, Cunha, Azevedo (2011) e Ladson-Billings (2010), consideram que a diversidade contribui para o entendimento das relações docente-discente, da constituição dos sujeitos e de suas subjetividades.

Os autores acima mencionados analisam a diversidade na formação de professores de duas formas distintas: Diniz, Nunes, Cunha, Azevedo (2011), através da contextualização do trabalho docente na contemporaneidade; Ladson-Billings (2010), a partir da realidade norte-americana.

Diniz, Nunes, Cunha, Azevedo (2011) trazem a formação como docente nos contextos sócio-histórico-culturais, em que se efetivam como parte intrínseca nas relações docente-discente:

[...] é necessário pensar a formação de professores/as considerando também as diferentes formas pelas quais homens, mulheres, negros, brancos, índios, heterossexuais, homossexuais e indivíduos formados em tradições religiosas diversas experenciam o mundo. Além desses fatores, sua experiência de vida e o modo como se integram e participam da sociedade têm profundas

implicações nas formas de ser e agir dos/ as docentes, portanto não se pode desconsiderar as influências dos ambientes socioculturais em que circulam, os bens culturais a que tiveram e têm acesso, enfim, o capital cultural que podem mobilizar no exercício da docência. (DINIZ, NUNES, CUNHA, AZEVEDO, 2011, p.04).

Os autores citam Dayrell a fim de reforçar a diversidade na formação de professores:

A valorização da diversidade e das experiências dos/as alunos/as se faz necessária para que se possa [...] superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. (DAYRELL *apud* DINIZ, NUNES, CUNHA, AZEVEDO, 2011, p. 06).

Ladson-Billings (2010) especifica a situação da formação de professores e as preocupações sobre a certificação no contexto norte-americano. Com isso, a autora determina uma lista de estudos de pesquisa pensando a diversidade na formação do professor, que deve ter um suporte teórico-metodológico pautado do multiculturalismo:

1. Estabelecer que papel, se há algum, as questões de diversidade desempenham ao ajudar novos professores a se tornarem eficazes com todos os alunos. [...]
2. Estabelecer definições mais claras para o que queremos dizer com diversidade. Como foi discutido na parte inicial deste artigo, carregamos múltiplos significados da palavra “diversidade”. Falamos sobre diversidade em termos de raça, classe, gênero, língua, religião, nacionalidade, habilidade e sexualidade. Essas categorias são importantes e evidentes na vida cotidiana – nas comunidades, nos locais de trabalho, no comércio. No entanto, porque a escola é um lugar que pode e deve servir para minimizar diferenças sociais, as categorias de diversidade deveriam ser regulamentadas pelas categorias de desempenho acadêmico. [...]
3. Examinar a prática de grupos diversificados de professores novatos tanto de certificação tradicional quanto de alternativa para determinar sua satisfação com sua preparação. [...]
4. Experimentar modelos de formação de professores para determinar que formas são mais efetivas para preparar os futuros professores para lecionar em ambientes diversos. [...] Em vez disso, adicionam ou subtraem de acordo com os mandatos do Estado e a tomada de decisão do corpo docente. Entretanto, a experimentação é crucial para a melhoria contínua. Os programas de formação de professores da universidade podem usar a ocasião de suas revisões de programa como uma oportunidade para conduzir pequenos projetos de experimentos a fim de determinar formas mais eficazes de melhorar a prática.
5. Examinar os procedimentos e as estratégias de programas alternativos que são bem-sucedidos em recrutar candidatos a professores mais diversos. [...] Precisamos de melhores informações sobre seu sucesso no recrutamento e na retenção de candidatos de cor, candidatos do sexo masculino e candidatos desejosos de lecionar em ambientes urbanos atendendo estudantes de baixa renda e pobres.
6. Experimentar modelos que ampliam o número de diferentes formadores de professores para aumentar a probabilidade de que os futuros professores experimentarão perspectivas intelectuais e pedagógicas diversas. O

“segredinho sujo” da formação de professores é que, do mesmo modo que defende a diversidade para seus alunos, ela não é um campo diversificado. O que torna isso especialmente problemático é o fato de que a educação é o campo principal em que as pessoas de cor possuem merecidos doutorados. [...]

7. Olhar “evidências” e “lições” sobre diversidade na formação de professores. Diante de todos os discursos negativos em torno da utilidade da formação de professores, é importante identificar aqueles programas de formação de docentes que levam a sério o desafio de preparar professores com possibilidades de ser bem-sucedidos com grupos de estudantes diversificados. Mesmo quando esses programas são pequenos, deveríamos ser capazes de isolar componentes relevantes e determinar se eles podem ser incrementados para replicação. [...] Por exemplo, um estudo cuidadoso de procedimentos de admissão pode render valiosas informações sobre quem escolhe um programa específico, no que seu perfil acadêmico e seus antecedentes se parecem e como a diversificação de interesses pode iniciar a mudança em outros aspectos do programa. (LADSON-BILLINGS, 2010, p. 21-22).

Os autores acima mencionados, Diniz, Nunes, Cunha, Azevedo (2011) e Ladson-Billings (2010), entendem que a dificuldade dos professores em lidar com as transformações em salas de aulas mostra que não estão preparados para isso e quão é preciso ser trabalhado na formação dos professores.

2.1.4 – Autoconhecimento/ Conhecer a si mesmo

Nos artigos estudados, foi possível encontrar duas maneiras distintas no que se refere à formação docente que vai além do conhecimento formal. O “autoconhecimento” e “conhecer a si mesmo”. Ao fazermos uma análise detalhada, compreendemos que os autores não diferem entre os conceitos, tornando-os uma única categoria de análise.

Para Diniz, Nunes, Cunha e Azevedo (2011, p.05) a supervalorização técnica presente atualmente nas práticas pedagógicas reduz a profissão docente a um conjunto de competências, invisibilizando o sujeito professor. Deste modo,

faz-se necessário a formação docente aprofundar em estudos sobre o sujeito, as instituições e os saberes, a fim de promover a alteração de concepções arraigadas em direção à perspectiva do professor como sujeito. Há necessidade de se conceber na formação espaços de autoconhecimento e de reflexão ética, pois é no plano humano que se une a teoria e a prática; e é no plano do sujeito que se dá a formação. (DINIZ; NUNES; CUNHA; AZEVEDO, 2011, p. 03).

Dessa forma, Garcia (2010) propõe que a compreensão de si é complementar aos conhecimentos formais institucionalizados pelas áreas de conhecimento na formação docente, ou seja,

[...] para ensinar, bem sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador suficiente da qualidade do ensino. Existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina. (GARCIA, 2010, p.13).

Portanto, o processo de ensino aprendizagem está além do conhecimento formal acadêmico, ou seja, os processos de autoconhecimento quando presentes no cotidiano dos profissionais docentes, se apresenta como ponto de geração de sentidos onde o professor assume o caráter de sujeito das ações, sendo capaz de gerar reflexão sobre a própria prática.

Apesar de todo o debate e as DCN desejarem formar o profissional docente como reflexivo e reflexivo crítico, Chaves e Terrazzan (2015) constataram em seu trabalho que o que se tem formado é um “profissional técnico”:

Ao concluirmos este trabalho, entendemos que a formação inicial de professores no contexto de pesquisa encontra-se fragmentada no que se refere aos diferentes saberes docentes que compõem a estrutura curricular e assentada em um modelo de docência em que o professor é visto como um profissional técnico e não como um profissional reflexivo. (CHAVES; TERRAZZAN, 2015, p. 39).

2.1.5 – Trabalho docente

A temática trabalho docente aparece nos artigos estudados como: “trabalho coletivo”, “trabalho colaborativo”. Não faço a distinção porque todos autores aqui estudados entendem um e outro como aquele trabalho realizado em equipe.

É perceptível a condição do trabalho coletivo como fundamento crucial para a formação profissional do professor. Tal afirmação se deve à análise da pesquisa de Garcia (2010, p. 33) que enfatiza a importância do trabalho colaborativo entre os professores. Para exemplificar, cita Hargreaves que demandava este tipo de trabalho de seus professores por considerar que estes são “catalisadores da sociedade do conhecimento” e marcado “pelo trabalho e a aprendizagem em equipe”. Da mesma maneira, também cita Little que destaca o potencial do trabalho em equipe.

Diniz-Pereira (2010) propõe que o estudo das experiências profissionais docente se define por meio de um conceito denominado “epistemologia da experiência”:

Denomino de “epistemologia da experiência” o estudo dos conhecimentos e saberes sobre a docência que são produzidos por meio da(s) experiência(s) dos professores ou, melhor dizendo, das reflexões individuais e/ou coletivas que estes fazem sobre sua(s) experiência(s). (DINIZ-PEREIRA, 2010, p.84).

Deste modo, o trabalho coletivo entre os profissionais da educação é capaz de gerar reflexões a partir das experiências individuais e coletivas, tornando-se componente da identidade profissional quanto da prática.

Para Diniz, Nunes, Cunha e Azevedo (2011) os professores devem ser conscientes e críticos da realidade da qual estão inseridos, em um contexto plural, das diferenças étnicas, socioculturais, de gênero, etc., na qual exige “posturas pessoais que envolvam disposição, criatividade, curiosidade, comprometimento, comportamento ético e compromisso político” (DINIZ; NUNES; CUNHA; AZEVEDO, 2011 p.07), e que devem considerar outros saberes para além dos saberes que tradicionalmente integram o currículo, em busca de “espaços de participação, reflexão e trabalho coletivo, de um exercício mais gratificante da docência e de uma educação mais justa e igualitária para todos/as”. (DINIZ; NUNES; CUNHA; AZEVEDO, 2011 p.09).

André (2009, p. 45) retrata que o autor que é referência para “analisar as relações entre formação e profissionalização docente foi Nóvoa, que:

destaca três dimensões distintas, mas interdependentes, na formação de professores: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. O autor argumenta que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que favoreça um pensamento autônomo e facilite uma dinâmica de autoformação participada. E complementa ‘estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional’ [...]. O autor defende ainda práticas de formação que levem em conta dimensões coletivas, que possam contribuir para a emancipação profissional e para a autonomia dos docentes. Também não deixa de enfatizar que é necessário articular a formação dos professores com os projetos das escolas. E insiste que deve haver mudanças não só na pessoa do professor, mas também no seu local de trabalho, ou seja, nos contextos organizacionais. (ANDRÉ, 2009, p. 45).

Sobre trabalho docente, Lüdke e Cruz (2010) ressaltam a importância da flexibilidade: “de propriedade específica de um saber elaborado pelo próprio professor e da importância da construção do conhecimento por esse profissional, pela proximidade com a realidade da sala de aula e em função de seu próprio desenvolvimento profissional.”.

2.1.6 – Profissionalização

Profissionalização abarca tanto a formação inicial quanto a formação continuada das/dos professoras/es. As/os autoras/es dos artigos mostram como essa profissionalização se dá em vários sentidos.

Pela valoração da profissão:

A questão valorativa da professoralidade passa a representar um fator que problematiza a própria docência, incluindo nesse aspecto todos aqueles que se referem ao aprender, ao ensinar, ao construir-se professor, ao ter sempre à tona

o sentido de inacabamento, às incertezas sobre as quais os aspectos procedimentais e atitudinais se fundamentam e, ao assumir, sem culpas, os inúmeros “não sei”, estes prestam-se ao papel de incentivos para que se dediquem e com isso avancem, cada vez mais, tanto no campo do saber teórico como no campo do saber que interpreta e lida com a prática que precisa ser reflexiva. (CAVALHEIRO; ISAIA; BOLZAN, 2010, p. 52)

Pelo fazer prático:

[...] o aluno-professor e o profissional, no início da formação, deveriam entrar em contato com a realidade das práticas de trabalho nas escolas, academias, clubes, acampamento etc., assistindo e discutindo à prática de profissionais experientes. Assim, o aluno deveria ser levado, em um segundo momento, a solucionar problemas (simulados ou reais, em grupo ou individualmente), em circunstâncias que caracterizariam o conceito de *practicum* proposto por Schön [...]. (MENDES; PRUDENTE, 2011, p. 80).

O exercício da prática na formação:

[...] prática fosse coordenada por quase todos os professores, permeando toda a estrutura do currículo, seguindo assim os pressupostos das DCN, sendo realmente o eixo central do currículo. [...] podemos entender o currículo de formação concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. É por meio do currículo de formação, considerado como artefato discursivo da política educacional, que os mais variados grupos sociais (professores universitários, teóricos do campo da formação e do campo do currículo) significam suas visões de mundo, suas verdades [...]. (MENDES; PRUDENTE, 2011, p. 81).

Já Mônica Coronado (2014, p. 55) defende a formação docente baseada em competências:

[...] a formação docente em serviço se constitui como uma estratégia para promover e acompanhar o desenvolvimento profissional daqueles que ensinam em função do seu contexto concreto de desenvolvimento profissional, motivações, urgências, resistências e solicitações formativas. Seus conteúdos e estratégias devem ter como horizonte as competências docentes consideradas como chave para a execução de um projeto formativo. Para defini-las, é fundamental que as demandas expressadas pelos docentes se encontrem alinhadas com as necessidades detectadas pelos diagnósticos realizados pelas instituições. É tão importante definir as competências-chave como lograr consensos, motivar e superar as resistências à transformação. Sendo uma formação situada, contextualizada e cooperativa, se propõe como metodologia para proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de competências a partir da análise reflexiva e crítica não somente das práticas, mas também dos resultados acadêmicos e valores obtidos pelos alunos. (CORONADO, 2014, p. 55).

Pode-se vislumbrar que os principais autores que discutem a formação docente e, também, de forma não tão expressiva, autores do campo do currículo estão presentes na Revista Formação Docente como autores de artigos: Iria Brzezinski, José Rubens Lima Jardimino, Júlio Emílio Diniz Pereira, Kenneth M. Zeichner, Márcia de Souza Hobold, Maria do Céu Roldão, Menga Lüdke, entre outros. A pluralidade de autores demonstra a

preocupação em discutir a formação de professores com os mais diversos autores e como estes pensam a formação docente em seus países.

Vários são os temas encontrados nos artigos analisados: profissão docente; experiência docente; experiência profissional no início da carreira; experiência profissional no ensino superior; profissão no início de carreira; experiência profissional no ensino superior; reflexão sobre prática docente; história de vida de professores; pesquisas sobre a docência da educação básica; políticas de formação de professores; formação de professores para educação infantil no curso de pedagogia; compromisso social; diversidade; gênero; sexualidade.

2.2 – Discursos produzidos no GT 12 da ANPEd: Currículo

A formação de professores perpassa a história da educação e a das teorias de currículo no Brasil. Primeiro, no momento que foram influenciadas pelas preocupações acerca do currículo, a partir dos anos 1920, numa perspectiva do pensamento psicológico. Segundo, sob forte influência norte-americana e o ensino tecnicista, de forma específica durante as décadas de 1950 ao início da década de 1980. Depois, e em terceiro, na década de 1980, há uma influência das vertentes marxistas. Quarto, a partir da década de 1990 aos dias atuais, vive-se o que se configura como uma marca do campo do currículo, o hibridismo, onde concepções se mesclam.

A história contemporânea do currículo, em especial, no Brasil, inicia na metade da década de 1980 com a redemocratização após o fim da ditadura militar. Tanto Jaehn e Ferreira (2012), quanto Moreira (1998) retratam que neste período a influência nos estudos curriculares foi através do diálogo com a Nova Sociologia da Educação (NSE) com autores como M. Apple e H. Giroux e com os franceses Bourdieu e Léfèbvre.

As teorias críticas e as pós-críticas que se mesclam no que se chama de hibridismo, como foi mencionado no tópico anterior. Os estudos curriculares pós-críticos conversam, principalmente, com Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin, o que possibilita uma multiplicidade que é característica da contemporaneidade (MOREIRA, 2010).

Jaehn e Ferreira (2012) mostram um desses diálogos entre Ivor Goodson da perspectiva crítica e Thomas Popkewitz da pós-crítica, através das noções de história, currículo, conhecimento e poder. Enquanto Goodson possui o foco na História Social – percurso da disciplina dentro de contextos históricos e mecanismos de estabilidade e

mudança que se relacionam aos padrões curriculares produzidos historicamente; Popkewitz opera simultaneamente com elementos da História social e História cultural, e seu foco de pesquisa é padrões historicamente formados de conhecimento – escolarização, formação de professores, ciências pedagógicas, que se encontram relacionados ao poder e às instituições.

Para Goodson, currículo é entendido como “curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – ‘metas e objetivos’, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas e regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado” (p. 258). Já para Popkewitz, o currículo é “um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível”, que possui “formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio” (p. 265). (*apud* JAEHN; FERREIRA, 2012)

Goodson associa o currículo ao controle social; Popkewitz, à regulação social. O primeiro entende a história dos currículos com enfoque na ação dos sujeitos; o segundo já análise por formas de discurso construídas pelos sujeitos e como as ideias estão corporificadas na escolarização. As autoras assinalam que existe “um aspecto central e convergente no conceito de história nos dois autores, que se relaciona ao aspecto contingente da escolarização e que os aproxima no modo como compreendem a mudança curricular”. Para eles, esta mudança curricular não necessariamente “significa mudança ou avanço para algo que é melhor em relação ao passado” (p. 261). Ambos os autores, assim, consideram os contextos externos e internos da escolarização, mesmo que “a noção de contexto seja produzida em meio a diferentes noções de ‘currículo’ e ‘história’, as quais mobilizam variados sentidos da ‘relação entre conhecimento e poder’” (JAEHN; FERREIRA, 2012, p. 269).

Enquanto Jaehn e Ferreira (2012) mostram Popkewitz que analisa discursos dentro de uma epistemologia social, seguindo pistas de Foucault. Já Moreira (2013) mostra como a noção de crise e a de regulação apresentam como uma demanda contemporânea da educação. Esta demanda, que seria por qualidade e eficiência em educação, na atualidade, é ouvida por toda parte e contribui para o bem-estar geral em um momento de profunda crise. Para tal:

há que se promover uma educação que garanta a apropriação de conhecimentos, habilidades e visões de mundo que se mostrem indispensáveis para poder viver, conviver, lutar e sobreviver no mundo contemporâneo. (...)

há que se valorizar, repensar e renovar a escola, ampliando-a no sentido de reconhecer e de bem aproveitar outros espaços e outras configurações em que se adquirem informações e saberes e se constroem as identidades de nossos estudantes. (MOREIRA, 2013, p. 547-548)

Moreira, assim, propõe uma reinvenção da escola, que “demanda uma atitude crítica e de insatisfação com a escola atual, bem como a convicção de que outra escola, qualitativamente distinta da de hoje, é possível” (p. 548). Esta escola reinventada deve-se, de acordo com Moreira (2013), fundamentar na criatividade das escolas para que “se transformem em comunidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, as estratégias de mudança são decididas e construídas com os professores, garantindo-se sua autonomia profissional e seu controle sobre o processo de trabalho” (p. 548). Pois o autor defende “o argumento de que decisões curriculares efetivas e democráticas nas escolas vêm a ser facilitadas não pelo aumento de controle dos docentes e dos alunos, mas pela promoção de um clima de confiança e de apoio nas salas de aula” (p. 550).

Moreira (2013) sustenta que “o processo curricular precisa pautar-se por análises do conhecimento escolar, assim como da diversidade cultural e da identidade”. Com isto, defende “a atualidade e a articulação dessas temáticas nos currículos que se pretendam efetivos, democráticos, inovadores e inclusivos. Essas temáticas precisam ser objeto das discussões empenhadas na promoção da qualidade via currículo e na valorização dos professores” (p. 555).

Como as autoras anteriores, Moreira (2013, p. 558) também se posiciona pela “integração de distintas contribuições das perspectivas moderna e pós-moderna na análise de questões sociais e educacionais”. Contudo, adverte que essa integração “implica correr riscos, mas, com base em Alfredo Veiga-Neto”, considera ser possível permitindo “uma nova postura em relação à escola, ao currículo e ao ensino” (p. 558). Além disso, para Moreira (2013), “há que se desconfiar sempre do pensamento e de suas supostas verdades, duvidando, criticando, experimentando e relendo o que parece inquestionável” (p. 559).

Ao questionar se os currículos de formação que preconizam a reflexão como modo de formar numa perspectiva “ação-reflexão-ação” seriam mais uma forma de controle, controle do professor e suas ações; percebo que isto pode ser possível por duas noções apresentadas pelos autores citados neste texto: pela noção de regulação de Popkewitz apresentada por Jaehn e Ferreira (2012); e pela regulação de professores e escolas exposta por Moreira (2013).

Moreira (2013, p. 548) mostra que essa regulação de professores e escolas aparece como uma “suposta solução para os problemas educacionais” e tem aumentado “com o estabelecimento de padrões nacionais, currículos nacionais e exames nacionais”. No Brasil, as reformas propostas possuem duas recorrentes dinâmicas: “os mercados livres e a vigilância ampliada. Os testes e os indicadores de desempenho têm contribuído para possibilitar a classificação das escolas, a avaliação dos docentes e dos alunos, a definição de critérios que recompensem ou não o professor”. O autor afirma que, “em todo esse contexto, caminha-se a passos largos em direção a um maior controle e a uma maior mercantilização da educação”.

A partir dessa introdução ao campo do currículo, apresento os debates ocorridos no GT 12 – currículo da ANPEd por meio dos documentos publicados no site da Associação, especificamente, aqueles que estão no espaço destinado ao GT e àqueles da Biblioteca Virtual da ANPEd.

Há oito (08) documentos/ artigos publicados no espaço destinado ao GT, que são apresentados aqui na mesma ordem em que são encontrados no GT:

- 1) Nilda Guimarães Alves (2003): “Cultura e cotidiano escolar”;
- 2) Nilda Guimarães Alves e Inês Barbosa de Oliveira (2006): “A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer”;
- 3) Elizabeth Fernandes de Macedo, Alice Casimiro Lopes, Edil Vasconcelos Paiva, Rosanne Evangelista Dias e Rita Frangella (2006): “Currículo da educação básica (1996-2002)”;
- 4) Antonio Flavio Barbosa Moreira (2002): “O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPEd”;
- 5) Antonio Flavio Barbosa Moreira (2003): “Por entre ficções e descentramentos: discussões atuais de currículo e a Psicologia da Educação”;
- 6) Marlucy Alves Paraíso (2005): “Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo”;
- 7) Marlucy Alves Paraíso (2004): “Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa”;
- 8) Alfredo Veiga-Neto e Elizabeth Fernandes de Macedo (2007): “Estudos curriculares: como lidamos com os conceitos de Moderno e Pós-moderno?”.

Moreira (2002), no levantamento dos estudos que realiza, traça um panorama do campo do currículo à época, observando a diversidade teórica, como também aponta discussão sobre a crise da teoria curricular crítica, abrindo debate para sua superação.

2.2.1 – *Cultura*

“Cultura” ou “culturas” é discutida nos textos analisados como uma possibilidade de relação, diálogo e ou integração entre teoria e empiria nos debates do campo do currículo, como se pode observar a seguir.

Parte do fio de questionamentos com o qual Alves (2003) vem trabalhando: a tecnologia e a cultura material:

Tenho percebido que esse fio tem permitido indicar os modos como são fabricados os conhecimentos, com os acontecimentos culturais neles incluídos, através dos diferentes e diversos usos que os praticantes dos cotidianos fazem dos produtos colocados para consumo. (Certeau *apud* ALVES, 2003, p.63).

Para entender os acontecimentos culturais, a autora parte da ideia de que todos os objetos produzidos em série são autenticados por seus produtores e possuem caráter simbólico e prático que é fornecido aos que o usam:

Dessa maneira, se é necessário estudar a produção e a distribuição do que é produzido (de objetos tecnológicos a criações ideológicas), também é indispensável a problematização dos modos de uso dos praticantes nos cotidianos em que vivem, buscando compreender os acontecimentos culturais. (ALVES, 2003, p.63).

Alves (2003) enfatiza que as aprendizagens são organizadas no:

[...] *espaçotempo* que queremos mudar, traçando aquelas trajetórias que nos permitem “ir cercando-a/o”, envolvendo-a/o com uma tênue rede de pensamentos que nos vão vindo a partir de ações que praticamos, de articulações teóricas que o diálogo com alguns autores nos vai permitindo e, ainda, de articulações práticas desenvolvidas no diálogo diário com outros praticantes do cotidiano. Todos esses processos se dão em ações que não planejamos, necessariamente, mas que se apresentam como “táticas de praticantes” (Certeau, 1994), em seu viver cotidiano, permitindo a tessitura de acontecimentos culturais que vão mudando a vida e os contextos em que ela se realiza. (ALVES, 2003, p.66)

Veiga-Neto e Macedo (2007) analisam treze textos do campo do currículo produzidos por autores do GT de Currículo da ANPEd. Pude observar no quadro sinóptico que realizam sobre o estudo desses textos que há uma recorrência nos textos do discurso da cultura em nove desses treze, relacionando cultura, currículo, sujeitos e conhecimento. Pude também verificar a utilização das seguintes temáticas: “interpretar a cultura

humana”; “mudanças sociais e culturais”; o campo pedagógico deve contemplar “encontro com as culturas, a sua diferenciação e a sua união”; “representações culturais”; “enunciações culturais”; “produção cultural”; “cultura escolar”; e “multiculturalismo”.

As questões da cultura podem ser vistas e compreendidas na construção de subjetividades dos sujeitos (RAGO, 2011). Na educação, as subjetividades dos sujeitos docentes e discentes entrelaçam o cotidiano escolar.

2.2.2 – Cotidiano escolar

O texto de Alves (2003) já de início explica que a junção de “no/do cotidiano”, apesar de não possuir “som não muito agradável”, o grupo de pesquisa faz questão desse uso para que se tenha “presente, a todo momento, que estudando o cotidiano estamos nele mergulhados, sempre, o que significa que precisamos ter presente a necessidade de crítica aos limites impostos por essa condição.” (ALVES, 2003, p. 63).

A autora traça uma história dos estudos cotidianos e de sua produção:

Uma primeira tendência tem origem e é predominante em estudos desenvolvidos sobre o cotidiano escolar nos Estados Unidos. Nesses estudos, o cotidiano é identificado com uma “caixa preta”. Esta metáfora tem várias origens: na mecânica e na tecnologia lógica; naquele objeto que pode ser encontrado após um desastre de avião; na teoria de sistemas, tal como foi entendida e praticada na área da administração, educacional e escolar, inclusive; por fim, no ensino de ciências, no qual, muitas vezes, seus professores/professoras usam um instrumento “inventado” para estimular nos alunos a criação de idéias, através de perguntas que os levam a “imaginar” o que há dentro de uma caixa fechada na qual foram colocados certos objetos que fazem barulho, têm pesos diferentes e se movem de certo modo. No uso deste artefato interessa menos o que há lá dentro, e mais o que é “inventado” pelo aluno, com suas possibilidades criativas e imaginativas. Do ponto de vista das propostas oficiais em educação, podemos afirmar que essa idéia de “caixa preta” continua hegemônica no mundo inteiro, embora seja pouco referida no presente. (ALVES, 2003, p.63).

Em um segundo momento, a autora, ao analisar que processos de pesquisa são desenvolvidos compreendendo que a concepção hegemônica sobre o cotidiano escolar e as suas relações com a cultura são insuficientes e equivocadas, propõe duas concepções no que se refere à apreensão do cotidiano escolar, de seus sujeitos, de seus problemas e das soluções possíveis. A primeira concepção mostra:

quando a estudamos, uma tendência que, ligada a uma importante discussão sobre os novos paradigmas em currículo, relaciona-se ao referencial teórico-epistemológico de Gramsci e dos filósofos da chamada Escola de Frankfurt, em especial de Habermas. Para essa tendência, introduzir a dimensão cotidiana nos estudos de currículo era necessário para a compreensão da escola e das relações que mantinha com a realidade social mais ampla. Metodologicamente,

seus pesquisadores entendiam ser indispensável, sobretudo, a participação ativa dos sujeitos, através de reuniões organizadas com essa finalidade, em um processo que foi chamado de pesquisa participante. Os estudos desenvolvidos têm, por essa característica, uma forte relação com os movimentos sociais organizados também em torno dessa metodologia, em especial aqueles cuja base estava/está no pensamento de Paulo Freire. (ALVES, 2003, p. 64).

Já a segunda concepção tem seu início:

relacionado às pesquisas do norte-americano Robert Stake (1983a; 1983b). Esse autor indica, por um lado, a necessidade de cruzamento de fontes, a partir da observação do que diariamente se passa na escola; e, por outro, a impossibilidade de generalizações das conclusões nesses estudos, iniciando, com essas duas propostas metodológicas, uma forma de se “pensar” o cotidiano escolar. Seus trabalhos vão permitir o desenvolvimento de pesquisas importantes, no Brasil, criando possibilidades teórico-metodológicas para a pesquisa do cotidiano. Esses trabalhos entendem ser necessário, com o estudo dessa dimensão, a incorporação da idéia de multiplicidade e de complexidade nos processos do cotidiano escolar. (ALVES, 2003, p.64).

A autora entende o cotidiano como um tecido onde os fios vão se entrelaçando:

Os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da idéia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro. Ou seja, ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, “mascaradas”, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações. (ALVES, 2003, p.66).

Alves e Oliveira (2006, p. 589) compreendem as práticas nos cotidianos vividos, pois procuram “identificar e valorizar esses outros modos de pensar e de estar no mundo, para além daquilo que a racionalidade moderna, com suas dicotomias e sua necessidade de ordem, percebe e aceita como existente.”. Dessa forma, consideram, a fim de entender o cotidiano escolar e a vida dos alunos, “[...] formas válidas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa sobre os/as demais.” (ALVES; OLIVEIRA, 2006, p. 589).

2.2.3 – Pesquisa

A ideia de professor-pesquisador é a principal neste tópico mostrada pelos autores aqui explanados. Essa ideia foi desenvolvida por Stenhouse (1991) na Inglaterra. Deste modo, para Alves (2003), os estudos de Stenhouse contribuem para as pesquisas que analisam os múltiplos sujeitos do cotidiano escolar.

“De maneira explícita, Foucault nos indica, ao assumir que ‘a história ‘efetiva’ faz ressurgir o ‘acontecimento’ no que tem de único e de agudo’, o que entende por ‘acontecimento’:

Acontecimento – é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como

uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra, mascarada.

As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tampouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento. (Foucault apud Chartier, 1996, p. 21)” (ALVES, 2003, p.65)

Alves e Oliveira (2006, p. 579) relatam que a maioria dos pesquisadores que tiveram importância na pós-graduação no Brasil estudaram “o que foi chamado de ‘fundamentos da educação’ e as ‘políticas educacionais’, entendidas, muitas vezes, como as políticas oficiais. Poucos se dedicaram, desde sempre, a desenvolver trabalhos sobre a prática.”.

Contudo, as autoras mostram que, apesar de poucos trabalhos a respeito da prática docente, as escolhas dos autores permitiram reflexões que possibilitaram:

[...] conseqüências sobre a relação com as práticas escolares e educacionais, como um todo: assumimos, de modo hegemônico, com algumas honrosas exceções individuais e grupais, que estas formavam espaços tempos de mínima importância, cheios de erros e repetições e nos quais se deveria intervir para mudar, a partir de fora. Ou seja, assumimos, majoritariamente, o discurso que estudávamos, o das políticas oficiais que, para pensarem e se exporem como propostas gerais, já que não pode ser de outra forma, precisavam negligenciar, ou mesmo desqualificar, as outras diferentes práticas, os atos minúsculos, as especificidades concretas, sem se entenderem também como práticas reais e, por isso, com os mesmos problemas de todas as práticas exercidas em todos os contextos em que vivemos e agimos cotidianamente, todas elas humanas e sociais, com uma história complexa de múltiplas relações. (ALVES; OLIVEIRA, p. 580).

Interessante que Alves e Oliveira indagam sobre a produção e sua quantidade, e o que se produz com essas pesquisas:

Assim, a pergunta que colocamos é outra: Afinal, trabalhamos tanto com a teoria nestes anos e mandamos tantos pesquisadores formados e em formação para lugares respeitáveis nos quais a teoria é tão importante, para produzirmos monstros? Ou é o sonho da razão que está produzindo monstros desnecessários? A discussão que se impõe, portanto, gira em torno da racionalidade moderna e da pluralidade possível de caminhos. (ALVES; OLIVEIRA, 2006, p. 585).

Da mesma forma, Moreira (2002) faz registro da produção de pesquisas no campo do currículo:

O campo tem-se ampliado e diversificado cada vez mais. Produzem-se, com regularidade crescente, teses, dissertações, documentos oficiais, artigos e livros sobre currículo. Faz-se necessário, portanto, analisar mais

profundamente esse conjunto de textos para que melhor se compreendam os caminhos seguidos, as tendências, os processos de produção, as conquistas, as lacunas, bem como as possíveis influências na determinação de políticas e de práticas. (MOREIRA, 2002, p. 83)

Moreira (2002) retorna à produção científica do GT no tópico intitulado: “Trabalhos apresentados no GT: 1996-2000”. Neste, observa que os autores mais citados nos trabalhos são:

Michael Apple, Basil Bernstein, Deborah Britzman, Cleo Cherryholmes, Jean Claude Forquin, José Gimeno Sacristán, Henry Giroux, Ivor Goodson, Peter McLaren, António Nóvoa, Thomas Popkewitz, Jurjo Torres Santomé, Valerie Walkerdine. Dentre os nacionais: Nilda Alves, Sandra Corazza, Paulo Freire, Alice Lopes, Antonio Flavio Moreira, Lucíola Santos, Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto. São também frequentes as citações a autores associados a outras áreas, pedagógicas ou não. Destaco: Theodor Adorno, Jean Baudrillard, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Michel de Certeau, Félix Guattari, Stuart Hall, Jürgen Habermas, Jorge Larrosa, Edgar Morin, Nikolas Rose, Boaventura de Sousa Santos, Raymond Williams. (MOREIRA, 2002, p. 93)

O autor também enfatiza as referências bibliográficas usadas nas pesquisas do campo do currículo:

Pode-se observar que as bibliografias evidenciam, predominantemente, o recurso a especialistas em Currículo e a autores da Filosofia, da Sociologia, dos Estudos Culturais. A presença de autores pós-modernos e pós-estruturalistas é significativa. A presença de autores ligados à chamada ciência pós-moderna é rarefeita. São também escassas as menções a autores associados à Psicologia e à Antropologia e, mais raras ainda, as referências a autores relacionados à História, mesmo nos estudos de cunho histórico. Um breve exame dos trabalhos evidencia preocupações com o cotidiano escolar, com a construção do conhecimento em redes, com distintos artefatos culturais, com propostas curriculares, com o multiculturalismo, com o poder de controle e de governo do currículo, bem como com a história do pensamento curricular e das disciplinas. Fortes críticas são explicitamente dirigidas à Didática, a Paulo Freire, à interdisciplinaridade. (MOREIRA, 2002, p. 93)

Contudo, Moreira (2002) observa que:

Não se encontram críticas abertas a outros autores, nacionais e estrangeiros, que se têm dedicado ao estudo de questões de currículo. Pouco se dialoga com as outras áreas pedagógicas, principalmente com a produção brasileira. Vale perguntar: lucra-se com esse escasso diálogo? Avança-se teórica e metodologicamente? Avança-se prática e pragmaticamente? (MOREIRA, 2002, p. 93)

Outro estudo analisado foi o de Paraíso (2005) que utiliza a ideia de “currículo-mapa” para mostrar as pesquisas pós-críticas no campo do currículo:

Os traçados esboçados por este estudo, portanto, têm por objetivo mostrar os mapas formados pelas pesquisas pós-críticas sobre currículo que, com base na perspectiva aqui adotada, evidenciam expansões, fraturas, conquistas e aberturas nos estudos convencionalmente produzidos no campo do currículo no Brasil. Argumento que nos mapas montados por essas pesquisas existe uma criação: o currículo pós-crítico que chamo aqui de currículo-mapa. No que se segue mostro o esboço desse mapa, as linhas que foram traçadas e a

potencialidade do currículo-mapa criado pelos/as pesquisadores/as do campo curricular brasileiro. (PARAÍSO, 2005, p. 69).

Já Veiga-Neto e Macedo (2007, p. 12), após estudo do campo, analisam a importância da integração entre teoria e prática:

O esforço por nomear essa articulação [teoria e prática] é a prova cabal do quanto isso nos é caro e do quanto isso parece nos fazer falta. Depois de assumirmos a virada lingüística, sabíamos que ela teria implicações sobre nossa empiria; e até sonhávamos com algumas dessas implicações. Talvez escapássemos de desenhos de pesquisa que nos incomodavam por tomar o outro como objeto; talvez pudéssemos tornar legítimos muitos dos conhecimentos que não pretendiam ser — nem mesmo queriam ascender ao estatuto de — universais; talvez conseguíssemos finalmente integrar teoria e empiria. Nossos relatos mostram que andamos muito no sentido de nos livrarmos de alguns de nossos antigos fantasmas; mas mostram também que eles ainda nos perseguem e continuam a nos exigir o que poderíamos continuar chamando de vigilância epistemológica. Uma vigilância que não almeja mais o uniforme e o reproduzível, mas que nos obriga a continuar buscando formas de significar, em nossas pesquisas, aquilo em que acreditamos. Uma vigilância que, longe de pretender fixar significados às nossas palavras e sentidos aos nossos enunciados, precisa deixar sempre bem claro, para nós e para quem nos lê e nos escuta, sobre o que, afinal, estamos falando. Uma vigilância que só tem a contribuir para o rigor do pensamento e da própria enunciação. Talvez esse seja o preço a pagar pelos ganhos que obtivemos ao assumir a virada lingüística. De qualquer maneira, não temos dúvida de que vale a pena pagar tal preço. (VEIGA-NETO; MACEDO, 2007, p. 12).

Dessa forma, os autores enfatizam a relevância da pesquisa para o campo e das possibilidades com a prática permitindo a integração entre teoria e empiria dialogando com uma “vigilância epistemológica” constante.

Os autores acima discutem o campo do currículo a partir de estudos sobre as temáticas do campo, assim como de estudos sobre o que as pesquisas na área de currículo estão produzindo. Quatro são os principais saberes que pude perceber observar nos textos: cultura; multiculturalismo; cotidiano escolar; pesquisa.

2.3 – Aproximações e distâncias entre os GTs 8 de Formação de Professores e o 12 de Currículo:

As produções dos Grupos de Trabalho da ANPED de Formação de Professores – GT 8 e o de Currículo – GT 12 mostram preocupações acerca da docência, como é produzida, pesquisada e desenvolvida. Ambos os campos pensam a diversidade, a cultura e a pesquisa. Diferenciam em modos de racionalizar o pensar, o produzir e o fazer pesquisas e práticas.

“A tarefa docente consiste, assim, em uma cadeia infinda de traduções e de não-traduções: atenta às linhas de invenção das matérias; efetivada em *transitus* constante e em salto originário; numa releitura e reescritura do mundo pós-babélico.” (CORAZZA *apud* ANPEd, s.d.).

Nessa cadeia de traduções, os grupos de trabalho se diferenciam nos modos de racionalizar a educação, seus contextos e seus sujeitos. Os trabalhos do GT 08 de Formação de Professores se expressam com a autonomia, o autoconhecimento/ conhecer a si mesmo, o trabalho docente e a profissionalização. Já o GT 12 de Currículo, com o cotidiano escolar.

É com Corazza (s.d.) que também finalizo este capítulo para ajudar a pensar sobre a docência e seus modos de produção de subjetivação:

Para além desse revisionismo, que não chega a nos contentar, visto a sua parasitária inutilidade, perscrutamos os movimentos recentes de docência, os quais problematizam a especificidade do ato de criação dos professores, desde a perspectiva afirmativa da vontade de potência de educar. Ao ensaiar respostas, inflexionamos à docência como invenção de currículo e de didática, por meio da tradução transcriadora. Tradução que se, de um lado, transmite, recupera e preserva a tradição; de outro, transgride os cânones científicos, artísticos e filosóficos, ao transcriar obras, autores, fórmulas, funções, valores, maneiras de existir e modos de subjetivação. (CORAZZA *apud* ANPEd, s.d.).

CAPÍTULO 3

GOVERNAMENTALIDADE E A EDUCAÇÃO:

MODOS DE GOVERNO DO PROFESSOR PARA FORMAR O CIDADÃO

*“somos todos governados [...]”
Foucault (1984)*

Este capítulo propõe discutir como a governamentalidade, da forma como Foucault a emprega, é fundamental para entender e para perceber a relação de poder existente entre o Estado e os sujeitos, no caso, o sujeito professor em formação, o que interfere na formação do cidadão.

Da disciplina do corpo do professor, de sua formação, de e na sua prática, “o corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo” (FOUCAULT, 2011, p. 150). Organismo estratégico de relações de poder e de toda uma tecnologia do corpo, no caso, do professor/cidadão e do aluno/cidadão, que dentre suas técnicas de normalização disciplinar, encontram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no Brasil. Se assim o for, seria uma forma de governamentalidade; “governo” seria dirigir condutas de indivíduos ou grupos pequenos, seria governar, nesse caso, as/os professoras/es dos cursos de formação docente e suas/seus estudantes.

Este capítulo visa compreender a governamentalidade como modos de governo do professor. Esta construção é abordada da seguinte forma: (1) Nossa sociedade moderna; (2) Governamentalidade: conceitos; (3) Governamentalidade e seu uso pelos curriculistas; e (4) A educação como espaço de governamentalidade.

3.1 – Nossa sociedade moderna

*“A racionalidade política se desenvolveu e se impôs no curso das sociedades ocidentais. Ela se enraizou, em primeiro lugar, na ideia de poder pastoral, e depois na de razão de Estado. A individualização e a totalização são seus efeitos inevitáveis [...]”
(FOUCAULT apud CASTRO, 2009, p. 378).*

Nossa sociedade moderna é considerada aqui a partir do século XVIII quando as ideias iluministas povoam o mundo e o transformam como nunca antes. Dentre os grandes eventos mundiais influenciados pelas ideias iluministas, destacam-se a independência dos Estados Unidos da América em 1776 e a Revolução Francesa em 1789. No Brasil colônia, tivemos a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana.

As ideias iluministas são um marco histórico, político, econômico, filosófico. Mudaram toda uma forma de conceber o mundo, de viver no e para o mundo. Mudaram o sistema de pensamento que até então existia – de uma lógica pensada na fé, essencialmente, e que foi com o tempo se modificando por uma racionalidade; que culmina no Iluminismo que instaura a verdade da ciência, isto é, a ciência torna-se um imperativo.

As ideias iluministas de igualdade, fraternidade e liberdade francesas mobilizam o nascimento da liberdade em si, a noção de direitos humanos, contudo uma vigilância da população de um outro modo que permitiu a construção da prisão e, assim:

Quer dizer, no mesmo momento em que se tem o nascimento da liberdade, a Revolução Francesa, a noção dos direitos humanos, nasce também a prisão, e mais, mostra ele, constitui-se progressivamente a sociedade panóptica, disciplinar, isto é, aquela em que outra modalidade de poder se difunde de forma mais sofisticada, molecular, invisível. (RAGO, 2011, p. 16).

A noção de liberdade é de tal forma instaurada no século XVIII que há dois artigos sobre “O que é o esclarecimento?” publicados na mesma revista²⁹ em 1784, um por Mendelssonhn em setembro, e outro por Kant em dezembro. É interessante observar que, como Foucault (2013, p. 11) esclarece: “não só a possibilidade, não só o direito, mas a necessidade de uma liberdade absoluta, não só de consciência [,] mas de expressão em relação a tudo o que poderia ser um exercício da religião, considerado como um exercício necessariamente privado.”.

Foucault se atém ao texto de Kant pelo fato de que o de Mendelssonhn fica ainda limitado a uma *Aufklärung* cristã. Kant, por outro lado, inaugura uma outra reflexão filosófica. Não que já não tivesse ocorrido anteriormente, mas é uma questão do presente que interroga o presente: “o que é, precisamente, este presente a que pertencço? [...] A questão se refere ao que é esse presente. [...] O que, no presente, faz sentido atualmente, para uma reflexão filosófica?” (FOUCAULT, 2013, p. 13). Foucault ressalta a indagação

²⁹ “*Was ist Aufklärung?*”; na Revista *Berlinische Monatsschrift*.

de Kant inaugura que é um sujeito do presente interrogando o presente ao qual pertence nesse presente, isto é:

Mas é ainda mais complexo do que isso. Ele tem de mostrar não só em que sentido ele faz parte desse processo, mas como, fazendo parte desse processo, ele tem, como estudioso ou filósofo ou pensador, certo papel a desempenhar nesse processo em que será, portanto, ao mesmo tempo elemento e ator. (FOUCAULT, 2013, p. 13).

Ao analisar o texto de Kant, Foucault percebe que da Revolução ao Iluminismo em geral como acontecimento que inaugura a Modernidade europeia. Isto significa que acontecimento é algo que tem o valor de rememorativo, demonstrativo e prognóstico. Para Foucault (2013, p. 13), parece-lhe que há “no texto de Kant a questão do presente como acontecimento filosófico a que pertence o filósofo que fala sobre ela.”:

Pois bem, se quisermos considerar a filosofia uma forma de prática discursiva que tem sua própria história, com esse jogo entre a questão ‘O que é a *Aufklärung*?’ e a resposta que Kant vai lhe dar, parece-me que vemos a filosofia – e creio não forçar demasiadamente as coisas dizendo que é a primeira vez – se tornar a superfície de emergência da sua própria atualidade discursiva, atualidade que ela interroga como acontecimento, como um acontecimento do qual ela tem de dizer o sentido, o valor, a singularidade filosóficos, e no qual ela tem de encontrar ao mesmo tempo sua própria razão de ser e o fundamento do que ela diz. (FOUCAULT, 2013, p. 13-14).

Instaura-se, dessa forma, com as ideias iluministas, a Revolução Francesa, e a indagação do que é o esclarecimento/ iluminismo³⁰ por Kant um outro sistema de pensamento que é característico na modernidade, que é colocada já a partir do século XVI, perpassa pelo século XVII, e se configura, em especial, a partir do século XVIII, como já mencionado. “Quer dizer, a questão da modernidade era colocada como questão de polaridade, como uma questão concernente à polaridade entre a Antiguidade e a modernidade.” (FOUCAULT, 2013, p. 14).

O moderno vem, em sua origem etimológica, contrapor-se ao velho, antigo. No latim clássico, o termo é “*nuus*”, “novo” dito por Marco Túlio Cícero para contrapor e depreciar poetas como Caio Valério Catulo, que usava o termo “*noui*”. “*Modernus*” aparece no baixo latim como adjetivo: “apenas no baixo latim emergiu com Prisciano de Cesar, o adjetivo “*modernus*”, neologismo que guardava o sentido de “recente”, de “atual”, de “novo”, ao derivar do advérbio “*modo*”, que significava “agora mesmo”, “recentemente”.” (CARVALHO, 2012, p. 14).

³⁰ Interessante que Foucault (2013, p. 15) nos chama a atenção ao fato do “que se chama *Aufklärung*, é o fato de a *Aufklärung* ter chamado a si mesma de *Aufklärung*.”. Isto porque normalmente é gerações posteriores que nomeiam o passado.

Na mesma direção, em seu verbete sobre o tema, Jacques Le Goff indica a emergência da palavra “*modernus*” com a queda do Império Romano, entre os séculos V e VI, sugerindo a dimensão histórica da complexidade de seus usos no curso desses dezesseis séculos. No sentido daquilo que seja “recente”, “atual”, “novo”, ergue-se o contraponto com aquilo que seja antigo, marcando o par constituinte da compreensão primeira do que se pretenda moderno, como teria sido percebida à época, por exemplo, de Carlos Magno, definida então como *saeculum modernum*. Esse par em contraponto articula, posteriormente, ao longo dos séculos, o conflito entre antigo e moderno desde, pelo menos, o século XII [...]. (CARVALHO, 2012, p. 14)

Castro (2009) analisa o termo “modernidade” em Foucault:

Podem-se distinguir cinco sentidos do termo “Modernidade” em Foucault. Os dois primeiros concernem à Modernidade vista como um período histórico. Se levarmos em consideração *Histoire de la folie*³¹, *Les mots et les choses*³² ou *Surveiller et punir*³³, a Modernidade como período histórico começa no final do século XVIII e estende-se até nós [...]. O período que vai do Renascimento até o final do século constitui a época clássica [...]. Em *L’herméneutique du sujet*³⁴, no entanto, a Modernidade começa com Descartes; nesse caso, então, a Modernidade inclui o que nas obras precedentes é a época clássica [...]. (CASTRO, 2009, p. 301)

Só que, para Foucault (2013), vai para além de contrapor com o antigo, ou de pertencer a uma religião, ou a uma comunidade. A modernidade inaugura uma outra racionalidade, a dos indivíduos em sociedade, a questão da população:

A característica maior de nossa racionalidade política radica, a meu ver, neste fato: esta integração dos indivíduos em uma comunidade ou em uma totalidade é o resultado de uma correlação permanente entre uma individualização cada vez maior e a consolidação desta totalidade. Desde este ponto de vista, podemos compreender porque a antinomia direito/ordem permite a racionalidade moderna [...]. (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009, p. 378)

Assim sendo, nossa sociedade moderna se constituiu por meio do sistema de pensamento que emerge com as ideias iluministas. Esse sistema de pensamento proporcionou o surgimento de uma sociedade constituída nos moldes liberais e neoliberais, ocidental, racional, centrada na figura do sujeito masculino, empreendedor, autônomo. Isto é, tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo se configuram em uma nova razão de estado. Sociedade essa que Foucault nomeou de “sociedade disciplinar”. Esta sociedade adentra os séculos XX e XXI, reforçando estruturas mais conservadoras de disciplinamento.

³¹ 1961. História da Loucura, 2009. (As obras de Foucault serão apresentadas com suas datas, primeiramente, o ano da edição em francês, seguido do nome traduzido para o português com o ano da primeira edição no Brasil.)

³² 1966. As palavras e as coisas, 2000.

³³ 1975. Vigiar e punir, 2004.

³⁴ 1981-1982, Cursos do *Collège de France*. A hermenêutica do sujeito, 2006.

Foucault chega a uma série de conclusões sobre a razão de Estado e o seu funcionamento:

1) A razão de Estado é vista como uma arte, uma técnica que procede segundo regras. Neste sentido, na época³⁵, a expressão ‘razão de Estado’ não fazia referência ao arbitrário, mas à racionalidade própria da arte de governar. 2) A racionalidade dessa técnica provém da natureza mesma do Estado. Ainda que aparentemente simples, tal maneira de conceber a racionalidade do governo do Estado, como exigência de ajustar-se à natureza própria do Estado, rompe com a longa tradição clássica e cristã, segundo a qual o exercício do governo deve ajustar-se às leis divinas, naturais e humanas. ‘[...] A razão de Estado não remete em à sabedoria de Deus nem à razão ou às estratégias do Príncipe. Ela se refere ao Estado, à sua natureza e à sua racionalidade próprias. [...] O Estado é, em si mesmo, uma ordem das coisas e o saber político o distingue das reflexões jurídicas. O saber político não trata das leis dos povos nem das leis divinas e humanas, mas da natureza do Estado que deve ser governado’ (DE4, 818). 3) Mas essa literatura se opõe também (p. 379) à tradição de Maquiavel. Com efeito, para esta última, a razão de ser do governo era fortalecer o nexo entre o Príncipe e o Estado, fortalecer o domínio do Príncipe. Para a razão de Estado, contudo, trata-se de fortalecer o Estado, em si mesmo; o que não pode ser conseguido sem o crescimento do Estado. 4) A razão de Estado como governo racional capaz de acrescentar ao Estado requer a constituição de determinados domínios do saber. Não se trata da aplicação dos princípios gerais da razão, mas da formação de saberes precisos. Esse saber preciso acerca da força do Estado recebeu o nome de ‘estatística’ ou ‘aritmética política’.” (CASTRO, 2009, p. 380).

Apresentamos, inicialmente, uma visão conceitual tradicional do neoliberalismo; e, posteriormente, a visão foucaultiana, que considera um outro modo de olhar a história problematizando o tempo presente, que possibilite compreender melhor o mundo de hoje. Começar pelo liberalismo clássico se fez pertinente para entendermos como o *homo oeconomicus* surge e assim compreendermos a leitura que Foucault faz do neoliberalismo por meio do termo governamentalidade e as artes de governar.

Jorge Ramos do Ó (2009) mostra como a noção de governamentalidade circula na obra de Foucault por constituir “um *continuum* entre:

- (i) a *microfísica do poder*, ligada às tecnologias políticas do corpo e à aplicação de técnicas disciplinares nas prisões;
- (ii) as preocupações gerais da soberania política, direccionadas para gestão das nações, populações e sociedades no quadro de relações institucionais;
- (iii) as estratégias estabelecidas para a direcção e condução de indivíduos livres, fazendo equivaler as *práticas do eu* com as *práticas do governo*. (Ó, 2009, p. 98)

Dessa forma, a noção de governamentalidade compreende um conjunto de saberes, normas, uma tecnologia do corpo, técnicas disciplinares, institucionalização da gestão da população, normatização das condutas dos sujeitos.

³⁵ Época aqui se refere ao período entre os séculos XVI e XVII.

Como técnicas disciplinares, encontramos formas de controle e regulação. Barros (2005) mostra as formas de controle e regulação por meio das tentativas tayloristas e fordistas:

As tentativas tayloristas/fordistas de administração do trabalho buscaram objetivar os aspectos subjetivos, as ‘dramáticas de si’ e o patrimônio histórico dos trabalhadores para poder compreendê-lo, prevê-lo, controlá-lo. A adaptação do trabalhador a seu meio de trabalho no capitalismo sempre se apresentou como um problema a ser estudado, aplicando-se teorias que pudessem controlar ‘as falhas humanas’, seu caráter necessariamente inventivo. (BARROS, 2005, p. 76).

No entanto, diferenciamos, como mencionado inicialmente, o neoliberalismo do liberalismo clássico, de modo que seja perceptível a necessidade de não enquadrarmos ambos em uma mesma definição. O liberalismo clássico do século XVIII é definido como um pensamento baseado no “*laissez-faire*”:

Tratava-se de restringir a intervenção do Estado, de fixar-lhe certo número de limites a fim de reservar um espaço “livre” em que pudessem vigorar, sem coerções externas, o mecanismo de mercado. Na governamentalidade liberal, portanto, encontramos, de um lado, o mercado e a racionalidade econômica e, de outro, o Estado e a racionalidade política, e todo o problema consiste em dizer ao Estado: “A partir de tal limite, quando se trata de tal questão e a partir das fronteiras de tal domínio, aí, você não intervirá mais”³⁶. (LAGASNERIE, 2013, p.46).

Na era da governamentalidade, de acordo com Foucault (2012), desde o século XVIII, ou seja, desde a Ilustração, desde o liberalismo clássico, constituindo assim uma sociedade moderna e um sujeito moderno em um Estado moderno:

a genealogia do Estado moderno [...] é também uma “história do sujeito” [...], uma vez que Foucault não considera o Estado moderno uma estrutura centralizada, mas sim, “no interior das mesmas estruturas políticas, uma combinação [...] astuciosa das técnicas de individualização e dos procedimentos de totalização” ([Foucault], 1995: 279). (LEMKE, 2017, p. 17).

Na sociedade moderna, o sujeito moderno é entendido como:

aquele que substitui a força pelo conceito, a violência pelo poder, o carrasco pelo juiz. As análises contidas nas obras *Vigiar e Punir* e *História da Loucura* são substanciais para o entendimento da constituição do sujeito moderno, além de demonstrarem o afastamento de Foucault da metafísica. Elas nos ensinam como as forças sociais atuam em certa direção, produzindo poder, saber, materialidade e o próprio sujeito. (FAVACHO, 2008, p. 16)

Castro (2009) esclarece que Foucault entende “a problemática da razão de Estado desde a perspectiva da racionalidade política e no contexto da formação da biopolítica, isto é, do governo das populações, da integração dos indivíduos a uma totalidade vivente.” (CASTRO, 2009, p. 379). A partir da razão de Estado é possível compreender que “é a

³⁶ Foucault, “Nascimento da biopolítica”, citado por Lagasnerie (2013, p. 46).

pluralidade e a diversidade das relações de poder na sociedade que são responsáveis pela emergência e pelo funcionamento do Estado.” (LEMKE, 2017, p. 13).

3.2 – Governamentalidade: conceitos

A análise foucaultiana do poder é exposta nos Cursos no *Collège de France* entre 1970 e 1982, através de três grupos. O primeiro grupo compreende o período de 1970-1975, que envolve trabalhos que permitiram a Foucault a escrita de “Vigiar e Punir” e “Vontade de saber”. O eixo nesses períodos é a história moderna das disciplinas, mas se conduz para a biopolítica e, assim, o biopoder.

O segundo grupo compreende os cursos de Foucault do período de 1975-1980: “Em defesa da sociedade” (1975-1976), “Segurança, território e população” (1977-1978), “Nascimento da biopolítica” (1978-1979), “O governo dos vivos” (1979-1980). O eixo temático é, de forma geral, a biopolítica em um duplo sentido: poder de vida e poder de morte.

Já o terceiro grupo engloba os cursos do filósofo: “Subjetividade e verdade” (1980-1981), “Hermenêutica do sujeito” (1981-1982), “O governo de si e dos outros” (1982-1983), “Coragem da verdade” (1983-1984), com o eixo: “noção de governo de si mesmo e dos outros durante a Antiguidade clássica, helenística e romana até as primeiras formas do poder pastoral com o advento do cristianismo, especialmente, o monasticismo cenobítico” (CASTRO, 2009, p. 189).

É, neste terceiro grupo, que “a noção de governo entrecruza-se aqui com a história da ética, no sentido foucaultiano do termo, quer dizer, com as formas de subjetivação (a noção de cuidado, de ascese, de *parresía*, etc.).” (p. 189). Assim, a noção foucaultiana de governo expressa dois eixos: o governo dos outros, nomeado por Castro (2009, p. 190) de “o governo como relação entre sujeitos”; e o governo de si.

O “governo como relação entre sujeitos” é “um conjunto de ações sobre ações possíveis. [...] Trata-se, em definitivo, de uma conduta que tem por objeto a conduta de outro indivíduo ou de um grupo. Governar consiste em conduzir condutas.” (CASTRO, 2009, p. 190). O governo dos outros perpassa como os sujeitos se relacionam em sociedade nas instituições como família, escola, etc.

Já o segundo eixo, governo de si, é como o sujeito se relaciona consigo mesmo, suas relações consigo, inclusive como “domina [...] os prazeres ou os desejos [...].” (CASTRO, 2009, p. 190).

O conceito de “governo” possui “um papel decisivo” na obra de Foucault, de acordo com Lemke (2017, p. 5):

uma vez que situou a questão do poder em um contexto mais amplo. Primeiramente, a governamentalidade media o poder e a subjetividade e torna possível investigar como processos de dominação são ligados a “tecnologias de si” [...], e como formas de governo político são articuladas com práticas de autogoverno. Em segundo lugar, a problemática do governo dá conta das relações próximas entre poder e saber e ajuda a elucidar aquilo que Foucault, em sua obra anterior, chamou de nexo de “saber-poder” [...]. (LEMKE, 2017, p. 5)

Para Foucault, a produção de verdade é “a produção de enunciados verdadeiros, mas o ajuste de domínios onde a prática do verdadeiro e do falso pode ser, ao mesmo tempo, regrada e pertinente.” (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009, p. 27). Através dessa produção de verdade, é que interessa a Foucault sobre o governo: saber como os homens se governam (a si mesmos e aos outros).

Desse modo, “Foucault interessa-se particularmente pela relação entre as formas de governo de si e as formas de governo dos outros. Os modos de objetivação-subjetivação situam-se no entrecruzamento desses dois eixos.” (CASTRO, 2009, p. 190). Portanto, as práticas de subjetivação são também formas de objetivação: “dos modos em que o sujeito foi objeto de saber e de poder, para si mesmo e para os outros.” (CASTRO, 2009, p. 189); ou seja, como as relações de poder e de saber entrecruzam as formas de governo dos outros e de governo de si.

É interessante observar que “as noções de governo e de governamentalidade nos permitem compreender porque é o sujeito, e não o saber ou o poder, o tema geral das investigações de Foucault.” (CASTRO, 2009, p. 189). Assim podemos perceber como o sujeito se constitui na sociedade moderna e, dessa forma, na sociedade contemporânea; no caso, dessa pesquisa, será possível entender a constituição do sujeito moderno professor.

Foucault usa o termo governamentalidade para “referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar” (CASTRO, 2009, p. 190). O governo dos outros envolve a soberania, a disciplina; que permitiu todo o desenvolvimento de uma série de saberes, que estão em concordância com a noção de governo acima apresentada.

Há, portanto, duas ideias de governamentalidade: a primeira envolve todo um conjunto de formas de governamentalidade que implica “a análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização.” (CASTRO, 2009, p. 191) – seria a “governamentalidade política”. A segunda envolve a articulação entre as estratégias do governo dos outros e as técnicas de si. Abordam-se, a seguir, cada uma dessas duas ideias de governamentalidade.

A primeira constitui um campo assim definido:

[...] 1) O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população; por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. 2) A tendência, a linha de força que, por um lado, no Ocidente, conduziu à preeminência desse tipo de poder que é o governo sobre todos os outros: a soberania, a disciplina, e que, por outro, permitiu o desenvolvimento de toda uma série de saberes. 3) O processo, ou melhor, o resultado do processo, pelo qual o Estado de justiça da Idade Média converteu-se, durante os séculos XV e XVI, no Estado administrativo e finalmente no Estado *governamentalizado*³⁷ [...]. (CASTRO, 2009, p. 190-191).

A segunda ideia é o que Foucault denomina governamentalidade como o “[...] encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si [...]” (CASTRO, 2009, p. 191). Nesse sentido, o estudo da governamentalidade não pode deixar de lado o estudo do governo de si, já que na relação do governo dos outros com o governo de si é que se apresenta como articulação das estratégias de resistência.

Foucault, ao desenvolver seus estudos sobre a governamentalidade, afirma que a era da governamentalidade acontece a partir do século XVIII e permanece até os dias atuais, como podemos perceber a seguir:

[...] a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura da soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política. (FOUCAULT, 2012, p. 427)

O modelo de sociedade moderna, de disciplinarização e de normalização dos indivíduos e das populações foi adotado pelo Estado, o que permitiu produzir deslocamentos e restrições em torno das instituições do Estado. Assim sendo, “o governo é definido como uma maneira correta de dispor as coisas para conduzi-las não ao bem comum, como diziam os textos dos juristas, mas a um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar.” (FOUCAULT, 2012, p. 417).

³⁷ Grifo do autor.

“Nas sociedades governamentalizadas, o poder amplia-se porque exactamente se dirige a homens livres, que se percebem como indivíduos autónomos.” (Ó, 2009, p. 104). A noção de liberdade é, na realidade, “uma *condição*³⁸ para a existência do poder.” (p. 104).

Mas é preciso entender o significado desta afirmação. Ela remete para a existência de um campo de possibilidades no qual se observam modos de comportamento diversificados e se dispersam reacções múltiplas. Num artigo, [...] em que Foucault reflecte teoricamente sobre o poder individualizante, definiu a relação de poder como “um modo de acção que não actua directa e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre a sua própria acção”. A sua mais correcta definição poderá bem ser esta: “uma acção sobre a acção” (1982, p. 236). (p. 104).

Chamo ‘governamentalidade’ ao reencontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (1988b, p. 785). A subjectividade seria assim o resultado das interacções que se operam tanto nas situações de face a face como no trabalho interno que os indivíduos exercem sobre si mesmos. (Ó, 2009, p. 106-107)

Dessa forma, entende-se que a noção de governamentalidade envolve as técnicas de dominação exercidas sobre os outros, as técnicas de si, o biopoder, a biopolítica. A biopolítica designa formas de poder exercidas sobre as pessoas, pensadas já essencialmente na sua qualidade de seres humanos. Assim, sujeitos membros de uma população são dissecados na sua individualidade, inclusive em sua sexualidade. Os sujeitos modernos, dessa forma, aprendem a conhecer-se em conexão directa com a política da nação.

O biopoder: “o momento a partir do qual o ser humano, como ser vivente, adquire uma existência política, quando a vida biológica da espécie humana se converte em objeto de teorias e práticas de governo.” (MARINO; SANTOS, 2017, p. ix).

A questão da governamentalidade está ligada directamente ao controle da população:

No fundo, sob certo aspecto, o problema do governo dos homens, da arte de governar, tende a sofrer um deslocamento, mediante o qual a ênfase no elemento religioso e/ou espiritual transfere-se para uma racionalidade política assentada numa razão de Estado, e em que o poder soberano, então, toma como objeto de sua gestão não só a vida dos indivíduos como tais, mas a vida do corpo-espécie da população. (GADELHA, 2013, p. 124)

³⁸ Grifo do autor.

É, nesse sentido, que Sylvio Gadelha (2013) destaca que os modos de governo do professor para formar o cidadão que se quer para o Estado Nação tornaram-se uma questão de controle da população. Constituem, assim, uma questão da biopolítica.

O corpo-espécie da população passa a ser instrumento de controle político e econômico; controla-se a população biologicamente, fisicamente, disciplinarmente; seleciona corpos territorialmente, justificando pela segurança, saúde e educação. Esse controle constitui o mundo econômico, na prática governamental do liberalismo clássico, que é:

[...] por natureza, intotalizável. Ele é originária e definitivamente constituído por pontos de vista cuja multiplicidade assegura espontaneamente, e no fim das contas, a convergência deles. A economia é uma disciplina atea; a economia é uma disciplina sem deus; a economia é uma disciplina sem totalidade³⁹; a economia é uma disciplina que começa a manifestar não apenas a inutilidade, mas também a impossibilidade de um ponto de vista soberano sobre a totalidade do Estado por governar. [...] O liberalismo, em sua consistência moderna, começou precisamente quando se formulou essa incompatibilidade entre, um lado, a multiplicidade não totalizável característica dos sujeitos com interesses, dos sujeitos econômicos, e, de outro, a unidade totalizante do soberano jurídico. (FOUCAULT apud LAGASNERIE, 2013, p. 94).

O sujeito moderno, anunciado anteriormente, é esse corpo-espécie da população. No mundo econômico do liberalismo clássico, esse sujeito é o *homo oeconomicus*, fundante de uma racionalidade e de um comportamento dentro da multiplicidade inquestionável dos sujeitos perante as leis do mercado:

[...] um *Homo oeconomicus* que representava aquele que era intangível ao exercício do poder, sujeito objeto do *laissez-faire* que obedece a seu próprio interesse – e que somente obedecendo ao seu próprio interesse consegue contribuir para o bem geral – e não deve ser tocado pela teoria do governo. (NATÉRCIA apud GADELHA, 2013, p. 140-141).

Os sujeitos tornam-se, por consequência, livres por essência: cada um teria legitimidade para utilizar de maneira plena seus bens como bem entender, tornando ilegítima toda e qualquer tipo de regulação externa.

As alterações geradas a partir da transmutação das leis jurídicas em leis de mercado acabam por favorecer uma prática que privilegia a liberdade. A noção de liberdade no mundo moderno e neoliberal torna-se um ideal a ser seguido, seja na economia, ou na vida das pessoas. Contudo, há todo um jogo de regulação da população. Esse pensamento está fundamentado no princípio de que as leis de mercado são

³⁹ Grifo do autor.

compreendidas como orgânicas e autônomas, e, por serem regentes de todos os âmbitos da sociedade neoliberal.

É nesse contexto que devemos compreender o lugar atribuído à forma-mercado. Com efeito, segundo os neoliberais, esta constitui o único modo de regulação adequado à característica essencial das sociedades contemporâneas, que é a diversidade fundamental dos setores de atividade e a pluralidade das formas de existência. Melhor: a partir do momento em que nos situamos do lado da diversidade, da pluralidade da inovação social, não nos resta senão apregoar um desenvolvimento da lógica de mercado contra todas as outras modalidades de organização, entre as quais, em primeiro lugar, a lógica do Estado. (LAGASNERIE, 2013, p.61).

Lagasnerie, fundamentado em Foucault, mostra que toda a ideia neoliberal, de uma nova organização do Estado, desestrutura a ideia do contrato social desde Rousseau, pois desmitifica a ideia de um consenso gerado a partir de um contrato social entre indivíduos, que pressupõe que o bem comum estaria em uma posição superior às necessidades individuais. Tal ideia faz alusão a um mundo totalmente plural e diverso, de tal forma que a expressão das contradições não deve, de maneira alguma, ser reprimida pelo bem harmônico do conjunto. No que diz respeito a essa propriedade das leis de mercado, Lagasnerie (2013) cita Friedrich Hayek:

Provavelmente não existe nenhum fator tomado isoladamente que contribua tanto para a reticência das pessoas em deixar o mercado funcionar livremente quanto sua incapacidade de compreender que o equilíbrio indispensável entre oferta e demanda, exportações e importações, ou outros parâmetros análogos, se reproduzirá sem intervenção deliberada. (HAYEK apud LAGASNERIE, 2013, p. 90).

O neoliberalismo, por sua vez, compreende o maior número possível de realidades em um contexto de mercado, ou seja: “os mecanismos concorrenciais não devem se circunscrever a determinados setores. Devem ser estendidos a toda sociedade; devem desempenhar a função reguladora o mais amplamente possível, no maior número de setores do mundo social.” (LAGASNERIE, 2013, p.47).

Percebe-se, portanto, que ao se referir ao neoliberalismo, deve-se levar em consideração que seu intervencionismo político pretende acometer todos os âmbitos da sociedade e por consequência as ações jurídicas, permutando suas leis em leis de mercado. Não visando impor fronteiras ou correções às ações do Estado, mas sua transformação total gerando ações políticas de mercado, ou seja, “é a economia que funda a política e determina as formas e natureza da intervenção.” (FOUCAULT apud LAGASNERIE, 2013, p.49).

Dessa forma, para Michel Foucault, o neoliberalismo não se resume apenas a essas esferas de análise, mas em um universo de possibilidades de ação sobre os sujeitos. Desse

modo, o neoliberalismo não pode ser definido friamente como uma realidade econômica e social, objetiva e concreta, devendo ser compreendido como uma forma de “apreender um projeto, uma ambição jamais consumada e que exige ser perpetuamente reativada. É apreender algo da ordem da ‘aspiração’.” (LAGASNERIE, 2013, p.41).

Os argumentos e valores da ideologia neoliberal permitem um pensamento de liberdade total e indiscriminada nas ações dos sujeitos. Entretanto, quando se depara com o conceito de governamentalidade, percebe-se que a sua emergência é capaz de produzir mecanismos de poder e controle, bem como dispositivos de hierarquização social. Desta maneira, os mecanismos que compõem as ações neoliberais de governo são apreendidos por meio do entendimento de governamentalidade. Ou seja, o governo dos outros é tomado ao dirigir as condutas de indivíduos ou grupos de pessoas, sejam as crianças, as mulheres, a(s) família(s), etc., assim como os sujeitos da escola, estudantes e professores.

“Para o poder político capitalista, surge o duplo desafio de governar indivíduos que não são apenas sujeitos de direitos, mas indivíduos biológicos. Trata-se de governar a massa de operários e pobres sob a ótica da *população*.” (MARINO; SANTOS, 2017, p. ix).

Portanto, o que agora deveria ser estudado é a maneira como os problemas específicos da vida e da população foram formulados no interior de uma tecnologia de governo que, sem saber, longe disso, tendo sempre sido liberal, não deixou de ser a assediada, desde o final do século XVIII, pela questão do liberalismo. (FOUCAULT, 2011b, p. 466).

Os problemas da vida e da população perpassam pela educação, pela escola e, conseqüentemente, pela/o professor/a, como veremos nos tópicos seguintes.

3.3 – Governamentalidade e seu uso pelos curriculistas

Moraes (2015), Veiga-Neto (1999, 2014, 2015), Veiga-Neto e Saraiva (2011), Bampi (2000), Souza e Maldonado (2018), Lockmann (2013) e Paraíso (2007) são algumas/alguns do(a)s autoras/es curriculistas brasileiras/os que trabalham com a noção de governamentalidade de Foucault. Assim, nesta seção, mostro os usos que cada um/uma fizeram da noção foucaultiana em seus trabalhos, inserindo mais este diálogo na leitura que aqui faço da mesma noção. Por último, mostro também o filósofo Silvio Gallo (2017) que dialoga com a noção de governamentalidade e com a questão da biopolítica, de maneira semelhante como se tem pensado nesta tese.

Antônio Luiz de Moraes⁴⁰ (2015), em sua tese de doutorado intitulada “Governamentalidade e autoridade na educação: a conduta ética como ação política em Foucault”, tem como objeto de estudo a questão da autoridade na educação, entendida como uma imagem de força e controle. O autor utiliza a noção de governamentalidade para problematizar as relações entre sujeito e verdade, como uma forma de produção da verdade. Desse modo, considera e conclui que a governamentalidade poderá contribuir para “pensar de outro modo a questão da autoridade na educação e, ao mesmo tempo, contribuir para que o professor, numa relação de soberania consigo mesmo, acredite no valor político da sua conduta ética e se reconheça como protagonista do processo educacional.” (MORAES, 2015, p. 139).

Alfredo Veiga-Neto⁴¹ (1999) é um dos principais autores que trata do tema e em várias publicações trabalha com a noção. Em “Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades”, explana algumas contribuições de Foucault que possibilitem compreender o papel da educação nas mudanças do mundo atual. Veiga-Neto problematiza, então, impasses para o mundo atual e para a educação escolarizada, novas práticas educacionais que acontecem na e fora da escola e que produzem novas subjetividades, como também a relação dessa problematização da educação e a produção das subjetividades para o governo dos homens.

Ao fazer essas problematizações, Veiga-Neto (1999) nos provoca para “ir adiante” do que se aprendeu com Foucault; é uma vontade de saber:

E esse ir adiante é no sentido de examinarmos as mudanças que agora estão ocorrendo, seja nas e com as práticas escolares, seja nas relações entre a educação escolarizada e essas novas e estranhas configurações que está assumindo o mundo contemporâneo, entendido tudo isso no amplo registro das novas formas que parece estar assumindo a governamentalização nas últimas décadas. (VEIGA-NETO, 1999, p. 2).

Veiga-Neto (1999) coloca algumas questões que nos ajudam a compreender as problematizações relacionadas ao mundo atual, às questões educacionais e o governo dos homens. A primeira questão que o autor nos coloca é a questão da contextualização histórica, social, política, econômica e cultural, assim como as relações entre a escola e a sociedade.

Numa perspectiva foucaultiana, isso não se constitui numa novidade. Mas aqui essa precaução parece assumir a maior importância, dado aquilo que está em

⁴⁰ Antônio Luiz de Moraes é professor do Colégio Maria Auxiliadora – Rede Notre Dame de Educação; integrante do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/ UFRGS), sob a orientação do Professor Doutor Alfredo Veiga-Neto.

⁴¹ Alfredo Veiga-Neto é professor na Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul.

jogo não é apenas examinar as transformações históricas e escolares —e suas interpenetrações e implicações —; mais do que isso, [...] trata-se de levar em consideração que o declarado projeto iluminista de escolarização única/igualitária, universal e obrigatória, está se revelando uma impossibilidade histórica na medida em que ele se insere na lógica da própria Modernidade, uma lógica ambígua que está implicada, per se, tanto com a domesticação da diferença quanto com o diferencialismo e a desigualdade e, por consequência, com a exclusão. (VEIGA-NETO, 1999, p. 2).

Dessa forma, para entender o tipo de racionalidade que nos tem perpassado e como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores no Brasil se constituem como política curricular, este capítulo se faz pertinente pois leva em consideração o projeto iluminista de escolarização, como Foucault nos mostrou, de forma especial, em “Vigiar e Punir”. É uma lógica específica da modernidade que adentra o século XXI com modificações na racionalidade neoliberal. Isto não quer dizer que nomeio neste trabalho os grupos de trabalho, ou as DCN, ou o governo brasileiro de neoliberal. O objetivo aqui é de entender esse sistema de pensamento para que contribua como se constituiu as DCN no estado democrático do Brasil.

Retornando a Veiga-Neto (1999), sua segunda precaução diz respeito de que não é o caso de discutir se já saímos ou não da modernidade, já que:

as categorias iluministas — como a transcendentalidade da consciência e do sujeito, a totalidade, a razão, etc. — não são adequadas para explicar os novos arranjos econômicos, geopolíticos e culturais e as novas distribuições de forças que daí decorrem. Isso significa, por exemplo, não tomar a escola por aquilo que ela deveria ser, para a partir daí lamentar seu suposto decaimento ou prescrever alternativas para a sua assim chamada recuperação. Significa, também, não buscar uma outra natureza essencial para essa instituição; buscar um outro e novo sentido que nos informaria, ao fim e ao cabo, o que é mesmo a escola hoje. (VEIGA-NETO, 1999, p. 2).

A partir daí o autor descreve o papel da disciplina no mundo moderno – como a disciplina é operada da transição da soberania à razão de Estado. É a disciplina no detalhe que funciona como técnica:

capaz de colocar para dentro de cada indivíduo o olhar do soberano que se apaga com o raiar da Modernidade. Esse apagamento só é possível porque se dá um duplo deslocamento da disciplinaridade: do âmbito religioso para o âmbito civil e do âmbito do indivíduo para o âmbito da população. (VEIGA-NETO, 1999, p. 3-4).

Esse deslocamento foi propício para o jogo da cidade e possibilitou a emergência de novos saberes, tais como a estatística, a economia, a demografia, a saúde pública, depois a psiquiatria, a psicologia, a psicanálise. O surgimento desses novos saberes foi fundamental para o funcionamento do bom governo de Estado, pois implicava em uma economia de Estado, possibilitando mínimos esforços, seja em termos financeiros, seja em tempo, afetos, prazeres e liberdade. (VEIGA-NETO, 1999).

Nesse jogo da cidade, configura-se o liberalismo, que:

na perspectiva de Foucault o liberalismo é menos uma fase histórica, uma filosofia política ou um sistema econômico, e mais um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que "para governar mais, é preciso governar menos". (VEIGA-NETO, 1999, p. 4).

Desse modo, o liberalismo para Foucault corresponde à máxima governamentalização do Estado, isto é, o liberalismo procura o equilíbrio “entre a economia e o imperativo biopolítico de otimizar a vida da população em relação aos direitos do sujeito jurídico-político e as normas de um governo econômico [...]” (VEIGA-NETO, 1999, p. 4).

Assim, o liberalismo ocupa-se do "governo da sociedade"; uma sociedade formada por sujeitos que são, cada um e ao mesmo tempo, objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito auto-governado) do governo. Em outras palavras, um sujeito com deveres e direitos, um sujeito cidadão, um sujeito-parceiro. (VEIGA-NETO, 1999, p. 4).

É nesse sentido de sujeito governado do governo que percebo como o sujeito professor formador e a ser formado pelas DCN são governados por estas. Da mesma forma, quando o professor formado pelas DCN estiver em sua prática educativa na escola irá formar o aluno, cidadão governado – o que configura, nesses moldes, a formação do cidadão que o Estado almeja.

O próprio Veiga-Neto (1999) destaca a escola como uma das instituições que parece mais se destacar nas e para as transformações sociais, já que, segundo o mesmo, há três níveis de produtividade da escola: criação, aplicação e difusão das novas tecnologias. É no espaço escolar que novas tecnologias “são tanto inventadas quanto aplicadas”.

Assim, numa perspectiva foucaultiana, a escola moderna não é entendida como um caminho para a racionalidade, liberdade e igualdade humanas; não se trata, portanto, desse tipo de neoplatonismo, que assume o sujeito como um *datum* natural, centrado e unitário, a ser desenvolvido/iluminado pela ação pedagógica. Ela não é também entendida como uma instituição a ser analisada a partir de princípios intelectuais e morais tomados *a priori* — um tipo de ideologismo fundado nas filosofias da consciência. Ao se situar fora do platonismo e ao procurar desenvolver uma filosofia da prática, a perspectiva foucaultiana despede-se desses dois entendimentos sobre a escola, que têm sido desenvolvidos por autores tanto das vertentes conservadoras quanto das vertentes críticas. (VEIGA-NETO, 1999, p. 5).

Veiga-Neto (1999) esclarece que, em uma perspectiva foucaultiana, o exame deve “ser mais radical”:

Não só como estão funcionando e como eventualmente estão se modificando, na escola atual, as práticas físicas e morais que conectam o jogo da cidade com o jogo do pastor, mas também quais dessas práticas se atenuaram ou mesmo

desapareceram com o neoliberalismo. E mais: examinar quais são as novas práticas que estão surgindo na escola e qual as relações que estão se estabelecendo entre a escola e os novos dispositivos na fabricação das identidades pós-modernas. (VEIGA-NETO, 1999, p. 5).

Pensando nas DCN, observo, no capítulo seguinte, as práticas que conectam à disciplina e aquelas que inauguram a partir de uma perspectiva da diversidade e da cultura como os Grupos de Trabalho 8 e 12 da ANPEd, anteriormente analisados, propuseram. Assim como o que estamos entendendo de dispositivo da reflexividade⁴², que é desenvolvido e explicado nas considerações finais desta tese.

É também, Veiga-Neto (1999, p. 5) que destaca que a escola como espaço para os novos saberes e para gerar novos saberes, como também é o “*locus* de acontecimentos acessível ao controle e à aplicação dos novos saberes e, principalmente, de preparar as massas a viverem num Estado governamentalizado.”

A escola moderna se constituiu como uma imensa maquinaria cujos princípios proclamados apontaram cada vez mais para os ideais do Iluminismo; e, ao mesmo tempo, como uma imensa maquinaria cujas práticas estiveram sempre mais ou menos ajustadas ao funcionamento do mundo que estava sendo construído a partir desses ideais. Assim, ao invés de uma contradição, o que existe é uma articulação produtiva entre escola e modernidade. (p. 6).

Após as duas grandes guerras no século XX, houve novas táticas colocam ao Estado uma nova lógica, que possibilitaram dois tipos de atividades: privatização de atividades estatais; ou atividades não lucrativas são submetidas à lógica empresarial. É por isso que os discursos neoliberais insistem em afirmar que o Estado deve se ocupar só com algumas atividades "essenciais", como a Educação e a Saúde; e, assim mesmo, encarregando-se de, no máximo, regulá-las ou provê-las [...].” (VEIGA-NETO, 1999, p. 9). Portanto, o autor reforça que é no neoliberalismo que há um controle ainda maior que favorecem as técnicas de governo e os modos de subjetivação.

Ainda Veiga-Neto (2014), em seu artigo “Ecopolítica: um novo horizonte para a biopolítica”, utiliza a noção de biopoder, biopolítica e governamentalidade para entender, no contexto atual, a Ecopolítica como uma ampliação da biopolítica. O autor inscreve a Ecopolítica no marco da governamentalidade neoliberal a fim de ressignificar as relações entre o humano e o ambiental. Dessa maneira, discute tal problemática, fazendo algumas relações entre a ecopolítica e a educação, observando a apropriação do neoliberalismo da

⁴² O dispositivo da reflexividade foi apontado pelo Professor Doutor André Márcio Picanço Favacho na banca de defesa da tese.

ecopolítica como sendo de caráter controlador, autoritário, utilitarista e excludente de certas práticas e políticas dirigidas à preservação ambiental e à ecologia.

Em “Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle”, Veiga-Neto (2015) trata da mudança ocorrida nas lógicas curriculares por meio da mudança dada à ênfase da disciplina para a ênfase do controle. Tal mudança está relacionada ao como se tem pensado e tratado o currículo nas relações entre “a *liquidez* do pós-moderno e a *flexibilidade*⁴³” (VEIGA-NETO, 2015, p. 25). O autor usa as noções de disciplina, de controle e, em certa medida, de governamentalidade, para entender como a mudança da disciplina para o controle se dá na crise da modernidade e influencia as inovações curriculares.

A mudança da disciplina para o controle é demonstrada no entendimento de que a disciplina moderna produz corpos dóceis e o controle, considerado pós-moderno, produz corpos flexíveis. Veiga-Neto (2015, p. 37) coloca que esta é uma questão para a escola contemporânea; e como isso promove “novas formas de assujeitamento e subjetivação no mundo atual.”.

Essa maquinaria estabelecida nos corpos tanto do professor quanto da/o estudante perpassa os sujeitos da escola, os sujeitos da educação, instituindo vigilância, disciplinamento e subjetivação por um lado; e de outro, controle, informação e também subjetivação. Veiga-Neto (2015) esclarece que:

Se o panoptismo – na medida que o panóptico é capaz de realizar uma vigilância hierárquica, individualizante, microfísica e contínua – tornou-se a grande máquina arquitetural de disciplinamento, na modernidade, podemos, simetricamente, pensar o banco de dados como a grande máquina arquitetural de controle no pós-moderno. (VEIGA-NETO, 2015, p. 52).

Dessa forma, corpos dóceis são colocados em estados de docilidade duradoura por meio do disciplinamento; enquanto o controle estimula a flexibilidade. O sujeito dócil é um sujeito fácil de ser manejado/ conduzido. Já o sujeito flexível é diferente, sendo constantemente tático. É formado para atingir objetivos, ter comportamentos adaptativos e deve estar sempre pronto para mudar de rumo para poder enfrentar melhor as mudanças. “A docilidade, por ser estável e de longa duração, é da ordem da solidez moderna; a flexibilidade, por ser adaptativa, manhosa, é da ordem da liquidez pós-moderna.” (VEIGA-NETO, 2015, p. 55).

⁴³ Grifos do autor.

Veiga-Neto (2015) coloca a questão para examinarmos, em detalhe, toda essa maquinaria escolar, seus processos de subjetivação e fabricação de sujeitos. Assim como, investigar e verificar Nesse sentido, investigar as “transformações que estão ocorrendo nas máquinas, artefatos e dispositivos que, ao mesmo tempo que transformam a si mesmos, transformam (diretamente) os sujeitos que tomam para si e (indiretamente) a sociedade.” (VEIGA-NETO, 2015, p. 55).

Alfredo Veiga-Neto e Karla Saraiva⁴⁴ (2011), em “Educar como arte de governar”, apresentam discussões sobre e para a educação contemporânea norteadas pelos conceitos foucaultianos de governo e governamentalidade. Os autores mostram a importância do conceito de governamentalidade para possibilitar perceber as coisas de outra forma:

Com a governamentalidade, tomada como uma ferramenta analítica, ressignificamos alguns fenômenos atuais. Com ela, os sentidos de alguns termos amplamente utilizados e, algumas vezes, já desgastados no campo das Ciências Humanas – tais como *globalização*, *flexibilização*, *liberalismo* e *neoliberalismo*, *capitalismo industrial* e *capitalismo cognitivo*, *inclusão* – são transformados. (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 8)

Veiga-Neto e Saraiva (2011) apontam algumas possíveis temáticas que podem ter analisadas e problematizadas por meio de um caminho teórico-metodológico da governamentalidade: a escola moderna como principal dispositivo para disciplinar os corpos; o domínio da ética como instrumento de análises e problematizações de relações do ser-consigo dos sujeitos pedagógicos; descrever, examinar, analisar e problematizar outros modos pelos quais alguém se torna um sujeito; o entendimento do domínio do ser-poder-disciplinar e do ser-biopoder; como é possível compreender melhor a razão que levou os Estados modernos a tomarem a educação escolar como uma instituição privilegiada; entender os deslocamentos para uma racionalidade neoliberal; entender o crescimento das avaliações governamentais, como Enem e Enade; compreender as propostas pedagógicas, como também, as diretrizes para formação de professores, que é o caso problematizado nesta tese.

Lisete Bampi⁴⁵ (2000), em “Currículo como tecnologia de governo de cidadãos e cidadãos”, analisa o currículo como tecnologia de governo. A autora utiliza o eixo da governamentalidade foucaultiana como teorização; toma como objeto a prática da etnomatemática; e, dessa forma, analisa a tecnologia de governo da etnomatemática.

⁴⁴ Professora e pesquisadora da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), atuando no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, afiliada à linha de pesquisa Currículo, ciências e tecnologia.

⁴⁵ Professora da Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Edilma de Souza⁴⁶ e Maritza Maciel Castrillon Maldonado⁴⁷ (2018), em “Currículo e educação do campo: modos de subjetivação da criança ribeirinha nas águas da Amazônia mato-grossense”, mostram neste texto a proposta de pesquisa que investiga como o planejamento curricular da escola municipal do campo considera as especificidades e experiências das crianças ribeirinhas. Para a análise, utilizam a análise do discurso foucaultiana e o uso da cartografia como método, proposta de Deleuze e Guattari. As autoras pretendem analisar os seguintes documentos: planejamento curricular da escola do campo ribeirinha, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do/no Campo em classes multisseriadas, e documentos do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Aripuanã – MT.

Kamila Lockmann⁴⁸ (2013), em sua tese de doutorado intitulada “A proliferação das Políticas de Assistência Social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal”, investiga como as Políticas de Assistência Social operam sobre a população na contemporaneidade. A autora utiliza, para tal, a educação escolarizada como *lócus*, examinando que implicações produzem na e sobre a escola contemporânea. Lockmann (2013) emprega as noções foucaultianas de genealogia e governamentalidade para essa análise, o que a permitiu compreender que as políticas analisadas encontram, na escola, um instrumento eficaz para operar sobre a conduta dos sujeitos, de modo que, na tentativa de garantir seguridade populacional, gerencia os riscos produzidos pela miséria, pela fome, pela deficiência e pela exclusão social.

Marlucy Alves Paraíso⁴⁹ (2007), em “Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação”, investiga o tipo de escola, de currículo e de professores que os discursos da mídia educativa brasileira propõem sobre a educação escolar. Assim como as técnicas que produzem esses discursos e as estratégias e os mecanismos utilizados como tecnologias de subjetivação de docentes.

Portanto, Paraíso (2007) discute os procedimentos, as estratégias, técnicas e táticas de governo para analisar e problematizar os efeitos da mídia educativa brasileira no magistério e no currículo. A autora mostra como o discurso da mídia educativa produz estratégias para “subjetivar, governar, moldar e conduzir as condutas de indivíduos

⁴⁶ Orientanda da Professora Doutora Maritza Maciel Castrillon da UNEMAT.

⁴⁷ Professora da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT).

⁴⁸ Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

⁴⁹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

vinculados à educação escolar, particularmente dos modos de comportar-se e de atuar daquelas que se dedicam ao magistério.” (PARAÍSO, 2007, p. 248).

Esse estudo de Paraíso (2007) ajuda a entendermos como analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores ao mostrar as formas de regulação operadas nos discursos da mídia, as técnicas e os instrumentos que foram utilizados para o currículo desejado, como também as técnicas para governar os sujeitos pedagógicos, o que possibilitou a emergência de uma vontade de verdade nos discursos analisados.

Para mostrar o currículo da mídia educativa brasileira, Paraíso (2007, p. 93) traz as conceituações de currículo. Primeiro, como:

um artefato cultural que apresenta um conjunto de saberes selecionado do repertório de conhecimentos disponíveis para serem ensinados a alguém que se deseja formar, educar, transformar, modificar, subjetivar. A seleção do que ensinar, dos valores a divulgar e a definição do tipo de sujeito que se quer formar, por sua vez, tem sempre envolvimento com relações de poder. É nesse sentido que um currículo envolve sempre, no mínimo, quatro questões centrais: a questão do conhecimento e da verdade; a questão do sujeito e da subjetividade; a questão do poder; a questão dos valores [...]. É nesse sentido também que um currículo é sempre um espaço de produção, já que nele são produzidos saberes, verdades, valores, condutas e subjetividades. (PARAÍSO, 2007, p. 93).

Em segundo, Paraíso situa seu estudo inserido nos debates pós-críticos e, dessa forma, também produção de modos de agir e conduzir como linguagem: “Conceber o currículo como linguagem é entendê-lo como uma prática social ‘que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito’ (Corazza, 2001a, p. 10).” (PARAÍSO, 2007, p. 94).

Ao situar o conceito de currículo, Paraíso (2007) entende o currículo de formação docente produzido pela mídia educativa brasileira como prescritivo a fim de formar professoras/res que tenham possibilidades de se auto-avaliar, recebam valores considerados adequados, e estabelece objetivos a serem alcançados por estas/es professoras/es. Esse currículo é analisado pela autora “como um discurso que pretende formar docentes a distância, governar suas condutas e ensinar-lhes um modelo de currículo para ser trabalhado nas escolas públicas brasileiras.” (PARAÍSO, 2007, p. 94).

As questões formuladas por Paraíso (2007, p. 95) ajudam a pensar as DCN:

O que no discurso da mídia educativa é de fato enunciado sobre currículo? Que técnicas são adotadas na produção e divulgação desse currículo? Como as práticas curriculares são produzidas e apresentadas aos sujeitos pedagógicos? Que jogo de poder é acionado no modelo curricular da mídia educativa? (PARAÍSO, 2007, p. 95).

Após expor trechos de discursos da mídia educativa, a autora analisa que os discursos e imagens contém “imagens bonitas, enunciações emotivas, diferentes enunciadore, artistas de prestígio, especialistas de várias áreas e os próprios professores que atuam em escolas públicas brasileiras” (PARAÍSO, 2007, p. 98). Assim, a autora nomeia o currículo da mídia educativa como “descontraído, bem-humorado e afetivo.” (PARAÍSO, 2007, p. 98).

A autora analisa os discursos da mídia educativa apresentando trechos desses discursos que mostram que “faz bem para o Brasil. [...], a escola funciona melhor, fica mais alegre, mais divertida e as crianças aprendem mais.” (PARAÍSO, 2007, p. 101); também é apresentada pessoas alegres como os voluntários, os “amigos da escola”. A televisão convoca a comunidade para participar. Após apresentar esses dados, a autora indaga: “Um modelo curricular para o governo de indivíduos e da população?” (PARAÍSO, 2007, p. 128). Para responder à questão, a autora traz os conceitos sobre governo e governamentalidade foucaultianos nos moldes já apresentados aqui.

Na governamentalização da sociedade democrática liberal avançada, há um processo de desgovernamentalização do Estado e desestatização das práticas de governo [...]. O governo da população e dos indivíduos passa a efetuar-se por meio de diferentes tecnologias de poder espalhadas pelo social. Desse modo, se o Estado brasileiro cria a revista ‘TV Escola’ como uma das diferentes estratégias para governar o social, o Canal Futura, por sua vez, já ingressou nessas novas estratégias de governo geradas nos últimos cinquenta anos, nas quais, segundo Rose (1998), a população e o indivíduo são geridos, administrados não pelo social, mas por meio de escolhas regulamentadas, como sujeitos livres, capacitados para realizar escolhas e para promover suas auto-avaliações, suas auto-realizações e suas auto-atualizações. (PARAÍSO, 2007, p. 131).

Mecanismos de governo são colocados em prática nos discursos da mídia educativa analisados por Paraíso (2007, p. 131) “para conduzir condutas, para formar, dirigir, administrar e controlar indivíduos.”. Assim sendo, a autora afirma que:

os programas e projetos educacionais e curriculares anteriores não se extinguem para dar lugar a um novo currículo ou a uma nova proposta educacional, transformadas em práticas de governo. Na atual racionalidade governamental brasileira, o currículo escolar foi transformado em uma eficiente estratégia para governar o social. (PARAÍSO, 2007, p. 131).

Além disso, a autora enfatiza que o governo operacionaliza atitudes consideradas “boas e desejáveis”: “A mídia educativa, nesse processo, coloca a funcionar uma tecnologia de poder que tem se mostrado eficiente no processo de governo e de co-responsabilização da população pelas questões educacionais: a tecnologia da solidariedade.” (PARAÍSO, 2007, p. 132). Como a própria autora disse, é um discurso que seduz.

Percebo do mesmo modo, como pode ser verificado no capítulo seguinte desta tese, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores também se configuram numa tecnologia de governo, que governa a população através da educação de seus professores. Nas DCN, a co-responsabilidade fica a cargo das instituições de formação e a “sedução” se dá por uma formação inclusiva, da diversidade e da reflexividade.

Dessa maneira, Paraíso (2007, p. 249) demonstra que as práticas descritas nos discursos da mídia educativa brasileira “são práticas inventadas para se exercer o governo de si, dos outros e de Estado.”.

Silvio Gallo⁵⁰ (2017), em entrevista dada à Revista do Instituto Humanitas Unisinos, cujo título é “Base Comum Curricular, um instrumento da biopolítica”, enfatiza que “se constituiu no país, desde o início do processo de redemocratização em meados da década de 1980, uma ‘governamentalidade democrática’.” (GALLO, 2017, p. 2). Dessa forma, enfatiza que este regime de governamentalidade encontra-se independentemente do partido hegemônico no governo federal. Assim sendo, o projeto educativo tornou-se desde o processo de redemocratização um componente biopolítico porque o governo pensa a questão da população como um conjunto a ser governado. Ou seja:

A hipótese é que a construção biopolítica brasileira esteve e está centrada na construção e promoção da cidadania, uma vez que saídos de 25 anos de um regime político de exceção era necessário constituir a cidadania do brasileiro, de modo que fosse possível a construção de uma sociedade democrática, alicerçada na participação política e na afirmação dos direitos sociais da população. (GALLO, 2017, p. 6).

Apresentei aqui autoras e autores que discutem as noções foucaultianas em suas pesquisas e que puderam analisar e problematizar questões que ajudam a olhar para as questões debatidas nesta tese, em especial, aquelas que concernem a noção foucaultiana de governamentalidade.

3.4 – A educação como espaço de governamentalidade

*“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”
(FOUCAULT, 2006, p. 44).*

⁵⁰ Professor Doutor de Filosofia da Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

“A educação escolar é ‘um território sobre o qual é possível agir’ (Cruikshank, 1999, p. 40).” (PARAÍSO, 2007, p. 37). Várias são as formas de “declarar guerra aos problemas da escola [...]” (PARAÍSO, 2007, p. 37), o que a torna lugar suscetível à ação do governo. Entendo governo aqui, como já mencionado, conforme Foucault, governo de si, governo dos outros, e a relação que se dá entre o governo de si e o governo dos outros. A escola se configura como espaço da sociedade disciplinar de governo dos outros, como, da mesma forma, seus problemas. Por isso:

Talvez [...] muito programas, políticas e reformas para a educação sejam planejados e implementados na contemporaneidade. Talvez por isso a escola pública e seus problemas, bem como o currículo escolar, sejam alvo de atenção em discursos cujos enunciados circulam em diferentes espaços sociais: na universidade, nos institutos de pesquisa, nas famílias, nas instituições assistencialistas, políticas e na mídia. (PARAÍSO, 2007, p. 37-38).⁵¹

A escola é, portanto, esse espaço privilegiado do saber e de um saber pedagógico como modos de subjetivação que governa sujeitos, sujeitos professores e sujeitos alunos, cidadãos formados ou em formação.

Como vimos anteriormente com os adventos do Iluminismo, o interesse público tornou-se prioritário sobre os interesses privados. Dessa forma, a escola configura-se pelo poder político de maneira taxativa como do campo de interesse nacional, desligando do poder eclesiástico, e nomeando-a como “bem do Estado”. (BOOM, 2015).

Esta separação de funções e autoridades da questão educativa, acompanhada da declaratória de que ela constituía um bem do e para o Estado, a colocava de como um objeto que devia estar sob o manuseio e controle estatal. Esse interesse surgiu quando a instrução começou a adquirir máxima importância como elemento fundamental na formação do indivíduo.⁵² (BOOM, 2015, p. 85).

Dessa forma, para Alberto Martínez Boom (2015, p. 89), “educar é governar”. A escola aparece, então, como o lugar de “primeira instituição estatal do saber, autônoma à frente dos demais espaços de ensino, [...] em um dos mecanismos para desenvolver a qualidade da população, manter a ordem da nação e fixar objetivos ilimitados em relação

⁵¹ Paraíso (2007), em sua pesquisa, investiga ações e investimentos sobre a educação realizados por uma instituição específica, que é a mídia, e sua produção de discursos. No caso da pesquisa aqui empreendida, investigo a produção de discursos das instituições: política, pelos documentos produzidos pelo governo federal; e da universidade, pela sua produção na ANPEd.

⁵² Tradução livre de: “*Esta separación de funciones y autoridades de la cuestión educativa, acompañada de la declaratoria de que ella constituía un bien del y para el Estado, la colocaba de hecho como un objeto que debía estar bajo el manejo y control estatal. Ese interés surgió cuando la instrucción empezó a adquirir máxima importancia como elemento fundamental en la formación del individuo.*” (BOOM, 2015, p. 85).

ao que se busca governar.”⁵³ (BOOM, 2015, p. 91-92). Assim, a escola torna-se em uma instituição necessária, normalizadora e útil para a população, para a sociedade, e, acima de tudo, para o Estado.

Para além desse espaço escolar, o saber pedagógico também circula por outras instituições, que propiciaram uma forma de nação que procurava. Além disso, este saber pedagógico transcende a escola por produzir a relação dos modos de governamentalidade, que determinam os sujeitos da modernidade. (GALLEGO, 2015).

Alejandro Álvarez Gallego (2015) emprega a noção de prática pedagógica; os conceitos de saber, discurso, formação discursiva, modos de subjetivação, governamentalidade, governo de si, governo dos outros em Foucault; discurso como prática (Foucault); saber pedagógico; saber escolar. O autor utiliza a noção de prática pedagógica como uma noção metodológica; não é uma alusão ao que se faz na aula, com a intenção formativa. O autor argumenta que, para Foucault, todo discurso é uma prática. No caso, “o discurso pedagógico é uma prática”.⁵⁴: “por isso, renunciamos a diferenciar teoria e prática, tampouco o resolvemos dialeticamente falando de práxis.”⁵⁵ (GALLEGO, 2015, p. 22).

Gallego (2015) analisa em seus estudos, a partir da arqueologia foucaultiana, a forma como se havia configurado algo que teria existência material no arquivo – a pedagogia como estatuto disciplinar e como saber, não como ciência.

Pensar o estatuto disciplinar é entender o momento histórico das disciplinas que Foucault descreve:

é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se

⁵³ Tradução livre de: “*primeira institución estatal del saber, autónoma por tanto frente a los demás espacios de la enseñanza, [...] en uno de los mecanismos para desarrollar la calidad de la población, mantener el orden de la nación y fijar objetivos ilimitados respecto de lo que se busca gobernar.*” (BOOM, 2015, p. 91-92).

⁵⁴ Tradução livre de: “*el discurso pedagógico es una práctica.*” (GALLEGO, 2015, p. 22).

⁵⁵ Tradução livre de: “*por eso renunciamos a diferenciar teoría y práctica y tampoco lo resolvemos dialécticamente hablando de praxis.*” (GALLEGO, 2015, p. 22).

determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. (FOUCAULT, 2011, p. 133).

Desse modo, Gallego (2015) afirma que não há consenso sobre o saber pedagógico. Mas o saber pedagógico foi além da escola e está hoje relacionado também a modos de subjetivação.

Na atualidade, os modos de subjetivação que governam os meios de comunicação e os modos de produção pós fordista também estão permeados pelo saber pedagógico (FISCHER, 2001; GALLEGO, 2015; PARAÍSO, 2007).

Gallego (2015) considera que os modos de governo são produzidos também na escola pelo saber pedagógico e pelo saber escolar, embora sejam diferentes daqueles produzidos fora da escola. Os processos de governo que existem na escola, mais ou menos autoritários, são diferentes daqueles que regulam o governo.

Jorge Ramos do Ó (2009) parte do conceito de governamentalidade para entender que o projeto de uma escola para todos faz parte da construção do Estado-nação. O autor argumenta que

a tópica da *governamentalidade*⁵⁶ constitui uma poderosa ferramenta para identificar os conectores imanentes à racionalidade neo-liberal, porquanto descobre uma permanente e objectiva associação entre o domínio da política, o exercício da autoridade e as modalidades de conduta evidenciadas pelos cidadãos (Ó, 2009, p. 98).

Portanto, o processo de governar não se esgota com o Estado. Para Ó (2009), a perspectiva da governamentalidade traz para a análise histórica a comunicação direta entre as instituições e os sujeitos sociais. Da mesma forma que Foucault, o autor percebe a realidade histórica “dominada” pelas tecnologias de governo, que permite vislumbrar o par poder-saber, que caracteriza o conjunto da obra do filósofo.

Para melhor entendimento, Ó (2009, p. 102-103) traz a expressão “tecnologias de governo”, criada por Foucault, “para referenciar a existência em diferentes espaços sociais de modalidades idênticas de envolvimento dos cidadãos”. Ou seja, para “conduzir a conduta” em domínios “tão diferentes como a escola, o exército e o atelier”. “É condição da própria problematização do governo que ele seja definido como o domínio prático e técnico em que a acção humana se verga às regras do cálculo, da medida e da comparação.”.

⁵⁶ Grifo do autor.

A escola, na sociedade moderna, é o tipo de organização que historicamente vem sendo construída; é o espaço-instituição onde “há uma mecânica de governo que faz com que a criança e o adolescente trabalhem a memória, o entendimento, a vontade e o desejo numa mesma sequência lógica” (Ó, 2009, p. 111). Desse modo, as regras da arte de governo foram-se impondo sem resistências na escola. Assim, “os mecanismos disciplinares da direcção e da confissão viram-se misturados na escola por forma a que todos os aspectos relacionados com a intimidade dos alunos fossem seguidos até às ramificações mais delicadas.” (Ó, 2009, p. 111).

Assim, é o exame e nem tanto a aprendizagem a palavra-chave que nos chama a atenção Foucault como um dos mecanismos disciplinares:

Como se verificou, a governamentalidade refere-se às deliberações, às estratégias, às táticas, aos dispositivos de cálculo e de supervisão empregues pelas autoridades no sentido de *governar sempre sem governar*. [...] Trata-se de produzir técnicas e princípios que se ligam a escolhas reguladas e executadas por actores que agem autonomamente em esferas restritas, isto é, no interior dos seus próprios compromissos com a família e a comunidade de origem. (Ó, 2009, p. 113)

Também, segundo Inés Dussel e Marcelo Caruso (2003), a era moderna é aquela que mais pedagogizou os diversos setores da sociedade. Pois: “é preciso cuidar dessas pessoas, dizer-lhes o que devem fazer, colocá-las em instituições educativas, se possível – lembre-se de que até hoje se diz que é melhor a criança estar na escola do que brincando na rua – e dar-lhes regras mais precisas [...]” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 20-21).

Dussel e Caruso (2003) retratam a sala de aula como o espaço para acontecer a educação da infância moderna. Assim a sala de aula também é fruto da pedagogia moderna como espaço de ensino. Este ensino é nomeado pelos autores como uma “complexa situação de poder”, o que remete a uma “condução da sala de aula” e, por isto, a uma “condução das sociedades e dos grandes grupos” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 37). A sala de aula será, foi e é o espaço de governamentalidade da infância.

Segundo Foucault (2011), o detalhe é de tal forma tão sutil nas práticas de governamentalidade na escola, ou nas demais instituições disciplinares que suas estratégias, táticas e dispositivos são empregados de tal forma que se tem a sensação “de *governar sempre sem governar*”⁵⁷.” (Ó, 2009, p. 113), o que foi constituindo as leis de mercado nas sociedades liberais e neoliberais.

⁵⁷ Grifo do autor.

Nossa sociedade moderna se constituiu por meio da governamentalidade e de seu poder de normalização. Seu centro tornou-se “[...] uma rede múltipla de elementos diversos – muros, espaço, instituição, regras, discursos; [...] um corpo ao mesmo tempo individual e coletivo, mas uma repartição estratégica de elementos de diferentes naturezas e níveis.” (FOUCAULT, 2011, p. 290-291).

“A escola surge para os pobres.” (BOOM, 2015, p. 137): “A pobreza como saber, ou melhor, os pobres, que são uma das regularidades que fazem visível a noção de população, se converteram em um dos principais [...] problemas do Estado [...].⁵⁸”. Para além de outras instituições, a escola fabrica o indivíduo disciplinar. A educação, portanto, tornou-se o espaço desses diversos elementos, o espaço de governamentalidade.

Assim, governar a população pobre e ignorante torna-se um imperativo para uma série de manifestações do poder de Estado: regular seus fluxos, a dar direções, entre outras coisas. Isto é, o Estado se apropria da forma escola para cumprir com o propósito de poder governar. Como consequência, naturalizou-se “a ideia de que o lugar da infância é na escola, aceitando a tal ponto que se empregou a reclamar que as crianças que escapam a essa regulação foram desde então vistos com horror.”⁵⁹ (BOOM, 2015, p. 138).

O conceito de governamentalidade de Foucault permite verificar as técnicas de governo para a formar professores nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores no Brasil, nas quais se produz um discurso sobre a formação docente, que governa os sujeitos professores para que sejam reflexivos críticos. Trata-se de verificar se esses discursos produzem culturalmente sujeito críticos, plurais, sempre inseridos em um conceito harmônico de liberdade e diversidade. Contudo, é possível perceber que “governar sempre sem governar” é uma tática da arte neoliberal para formar o sujeito cidadão moderno, gerando uma forma difusa de controle dos corpos.

⁵⁸ Tradução livre de: “*La pobreza como saber, o mejor, los pobres, que son una de las regularidades que hacen visible la noción de población, se convirtieron en uno de los principales y más apremiantes problemas del Estado [...].*” (BOOM, 2015, p. 137).

⁵⁹ Tradução livre de: “*la idea de que el lugar de la infancia era la escuela, aceptándose a tal punto que se le empezó a reclamar que los niños que escaparan a esa regulación fueran desde entonces vistos con horror.*” (BOOM, 2015, p. 138).

CAPÍTULO 4

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O presente capítulo trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002 a 2015. Diretrizes que regulam e orientam como a formação docente deve acontecer no Brasil, assim como que concepções a devem permear com a finalidade de direcionar a formação de professores tanto nos cursos de pedagogia, como nas diversas licenciaturas existentes no país.

A necessidade de implantação de diretrizes curriculares foi introduzida pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB 9.394/1996. As Leis 4.024/1961 e 5.540/1968 determinam que a elaboração de currículos mínimos para os cursos de graduação ofertados no Brasil fosse fixada a partir do antigo Conselho Federal de Educação, transformado em Conselho Nacional de Educação (CNE) pela lei 9394/1996⁶⁰, que deve fazê-lo por meio da Câmara de Educação Superior (CES), que tem como uma de suas funções deliberar sobre as diretrizes curriculares para a educação propostas pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 1996; 1996a; VEIGA; SOUZA; GARBIN, 2013).

Atualmente, o curso de Pedagogia e as licenciaturas possuem Diretrizes Curriculares Nacionais específicas. Todas elas têm como princípios de regulamentação, em primeiro lugar, a Constituição Federal de 1988; em segundo lugar, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB N. 9.694 de 1996; e, em terceiro lugar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em formação inicial e em formação continuada. Dessa forma, nesta tese, mostro e analiso as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, definidas na Resolução n. 2, de 1º/ 07/2015 porque ela regulamenta todas as demais diretrizes de formação docente específicas por áreas.

“O presente em Foucault não é, então, o agora obtuso, estúpido e claro, mas a descontinuidade por excelência, pois dele nada sabemos e, por isso, nele costuramos os mais diferentes mosaicos” (FAVACHO, 2010, p. 557). É nesta perspectiva, deste hoje de diferentes mosaicos, que a literatura sobre a formação de professores e, também, do

⁶⁰ O CNE é instituído pela Lei N. 9.424/1996. (BRASIL, 1996a).

campo do currículo afirma que o que vivenciamos conceitualmente se constitui de um hibridismo de concepções, dentre elas a do professor reflexivo crítico. Por que esta concepção é a que aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores no Brasil? É o que discuto, a partir da análise dos discursos que circulam no campo de formação de professores e no campo do currículo, bem como os que se encontram nos documentos oficiais, como as DCN.

Desse modo, a análise do discurso na perspectiva foucaultiana permite analisar as regularidades discursivas que possibilitaram a emergência do propósito de se formar o professor reflexivo crítico, instituído como verdade. Dessa maneira, analiso a emergência desse tipo de professor nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores no Brasil de 2002 a 2015.

4.1 – Debates anteriores às DCN

Anteriormente à criação, elaboração e homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, os debates em relação às questões que concernem às políticas curriculares já anunciavam preocupações sobre a busca da igualdade de acesso de todos à educação, além da formação do cidadão e da igualdade de tratamento, que fazem referências à ideia de igualdade democrática.

Desde a emergência dos estudos curriculares, no início do século XX, como apresentado no capítulo dois desta tese, a relação entre o mundo do trabalho e a educação tem marcado presença na história do currículo, o que levou a incorporação da ideia de competências e a ideia:

de um perfil profissional, especialmente voltado para o mundo produtivo e associado a processos de avaliação de desempenho. Nas décadas atuais, o debate em torno de conselhos ou ordens profissionais vem também corroborar com a defesa do perfil profissional e a produção de currículos que tenham em vista tal projeção para professores das diferentes áreas do conhecimento. Concordo com Moreira, Lopes e Macedo (1998) que “modelos de profissionalização baseados nos modelos de competência técnica” (p. 10), mostram-se inadequados à profissão docente, dada a heterogeneidade na formação e atuação do magistério, o que caracteriza a multiplicidade de saberes de formação, tornando mais complexa a possibilidade de constituição de um perfil. Tal complexidade inclui o entendimento de que diferentes setores da sociedade contribuem na definição do que vem a ser o papel de determinado profissional, como é o caso do professor. (DIAS, 2014, p. 15).

Além disso, é possível observar que:

No Brasil, a busca da igualdade de acesso tem sido uma das bandeiras de movimentos de reformulação da escola, seja na década de 30, com a escola

nova, seja nos anos 70 e 80, com o conteudismo, seja na nova república ou nos documentos oficiais do governo do PSDB: “durante os anos 80 e 90, o Brasil deu passos significativos, no sentido de universalizar o acesso ao ensino obrigatório” [...]. A igualdade de acesso traz uma série de consequências à escolarização, na medida em que exige um maior número de professores qualificados, assim como justifica a proliferação de cursos e a procura por maior eficiência pedagógica. (MACEDO, 2000, p. 4).

A proposta de diretrizes para a formação de professoras/es de 2000 (BRASIL, 2000) critica de forma enfática a inadequada estrutura organizacional destinada à formação à época:

As críticas são dirigidas tanto às Universidades quanto aos Cursos Normais de nível médio. Primeiramente, invocando o suporte legal, o documento faz referência a “superar as rupturas que também existem na formação dos professores de crianças, adolescentes e jovens” [...], propondo uma formação de professores que “atenda aos objetivos da educação básica” [...]. (MACEDO, 2000, p. 6).

Macedo (2000) ressalta que o MEC tem realizado o controle curricular com várias intervenções. Uma dessas intervenções seria:

o próprio estabelecimento de guias/diretrizes curriculares, que buscam normatizar os diferentes níveis de ensino. Variadas experiências vêm demonstrando, ao longo dos anos, que propostas curriculares, especialmente as elaboradas com reduzida participação dos sujeitos diretamente envolvidos nos processos de ensino, encontram inúmeros obstáculos no momento de sua implementação. (MACEDO, 2000, p. 10)

A partir das orientações provenientes pela LDB 9394/ 1996, as concepções de currículo objetivaram propostas mais flexíveis, o que possibilitou:

a construção de propostas curriculares centradas no desenvolvimento das competências cognitivas, motoras e comportamentais, exigências do novo estágio do capitalismo, a globalização da economia. Este novo estágio trouxe características bastante inovadoras para o campo das políticas educacionais e curriculares, porque passaram a adotar um modelo de educação, no qual o aprender a aprender passa a ser a tônica. Isto significa que a educação, a escola e o currículo deveriam ser pensados de forma mais aberta e flexível, não apenas como processos de reprodução do conhecimento, mas também como um importante espaço de produção do conhecimento. (PEREIRA; SANTOS, 2008, p. 74).

Verifica-se, dessa forma, que “o discurso do “aprender a aprender” está presente nas discussões sobre a formação de professores promovendo o caráter de adaptação do professor aos contextos de mudança da sociedade contemporânea, a partir da valorização das competências no currículo de formação.” (DIAS, 2014, p. 14).

Outras estratégias também integraram as políticas educacionais propostas pelo MEC: programas de avaliação dos livros didáticos; elaboração de material didático; intervenção na formação e no trabalho docente e avaliação: no ensino fundamental pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no ensino superior pelo Exame

Nacional de Cursos (ENADE). Além disso, a promulgação da LDB 9.394/1996 e seus desdobramentos em Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram outros mecanismos de regulação. (MACEDO, 2000; PEREIRA; SANTOS, 2008). Ou seja:

Processos de avaliação também se colocam no cenário de políticas em associação ao currículo de competências, na busca do êxito acadêmico e do aperfeiçoamento da própria produtividade, em complexos processos de avaliação a que estão submetidos os professores, marcados pela competitividade e pela responsabilização, como medida de prestação de contas [...]. (DIAS, 2014, p. 14).

No final dos anos 1990 e no início dos anos 2000, o conceito principal da intervenção pedagógica que era pretendida pelo MEC é o de competência, que também tem fundamentado, desde então, outras ações de política educacional do MEC. Neste sentido, entende-se por competência “as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer.” (BRASIL, 2000, p. 39). A aquisição das competências pela/o docente deverá acontecer por meio de uma ação teórico-prática: “um fazer articulado imediatamente com a reflexão e sistematização teórica desse fazer.” (BRASIL, 2000, p. 37).

Concordo com Maria Elizabeth Barros de Barros (2005), sobre o cenário educacional brasileiro no fim do século XX:

O final do século XX esteve marcado pela ampliação de debates no campo da educação tendo como aspecto principal as reformas que foram (e estão sendo) implementadas no Brasil. Crises da educação, novas tecnologias educacionais, tempos de privatizações do ensino, imposição de políticas que restringem o gasto público nessa área, congelamento e redução de salários dos professores/as, flexibilização do mercado de trabalho, ênfase na dimensão instrumental e técnica da educação, crescente volume de encargos dos/as profissionais das escolas, são temas que têm tomado o cenário dos acirrados debates entre os pesquisadores que militam no campo da educação brasileira. (BARROS, 2005, p. 68-69)

Todo este contexto traz o anseio por reformas e mudanças na sociedade, no país, assim como também na educação. Thomas S. Popkewitz (1997) nos apresenta diferenças entre reforma e mudança em sua pesquisa sobre a reforma educacional nos Estados Unidos:

Enquanto *reforma* e *mudança*⁶¹ são usadas com o mesmo significado no âmbito da educação nos Estados Unidos, as palavras podem ser diferenciadas para fins de análise. Reforma é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público. Mudança possui um significado que, à primeira vista, tem uma perspectiva menos normativa e mais ‘científica’. O estudo da mudança social representa um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através

⁶¹ Grifos do autor.

dos processos de produção e reprodução social. Refere-se ao confronto entre ruptura com o passado e com o que parece estável e ‘natural’ em nossa vida social. (POPKIEWITZ, 1997, p. 11)

Popkewitz (1997) entende que a reforma educacional é uma prática política e social. Para tal, considera que a reforma educacional “relaciona-se com os padrões da regulamentação social encontrada na escola.” (p. 22); com “práticas sociais dentro de acordos institucionais” (p. 23); é “um problema de epistemologia social” (p. 23) por pertencer a “um complicado conjunto de relações que se combinam para produzir a escolarização” (p. 23).

A partir dos entendimentos explanados acima e, também, da compreensão da governamentalidade expostas no capítulo anterior, concordo com Silva (2015) por entender que o Estado pode ser compreendido como um conjunto de práticas de governamentalidade. Sendo assim, “algumas implicações importantes são produzidas para o campo das políticas de currículo. Inicialmente destaca-se que não se faz necessária uma diferenciação, muito comum no campo, entre políticas e práticas curriculares, na medida em que o Estado constitui-se desde práticas de governo, as políticas são sempre práticas.” (SILVA, 2015, p. 209).

4.2 – O que discursa a legislação educacional

A Constituição da República Federativa do Brasil foi homologada em 1988, três anos após o início da redemocratização política, social, cultural e econômica do país, em 1985. “Fica explícito que o objetivo maior da nova CFB/88 era a universalização da educação pública no Brasil.” (PEREIRA; SANTOS, 2008, p. 74). Como consequência dessa universalização, essa constituição é a primeira que o país possui que tem um capítulo inteiro dedicado à educação, como sendo um direito de todos: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

No segundo artigo do capítulo *Da Educação*, artigo 206, lê-se que o ensino deve ter como base princípios ditos democráticos, a saber: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e

coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”⁶²; “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; “garantia de padrão de qualidade”; “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal”⁶³. (BRASIL, 1988).

Em conformidade com esse capítulo da Constituição brasileira, foi criada, elaborada e homologada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9.394/1996. Em seu capítulo II, da Educação Básica, na seção IV, do Ensino Médio, no artigo 35, no Inciso III, a lei determina que “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Da mesma forma, no capítulo IV da referida lei, que trata da Educação Superior, no artigo 43, Inciso I, consta que a finalidade da Educação Superior é “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”.

Pode-se observar nesses dois artigos acima cinco premissas que norteiam as DCN: “autonomia intelectual”, “pensamento crítico”, “criação cultural”, “desenvolvimento do espírito científico” e “pensamento reflexivo”.

Quando se fala em “autonomia intelectual”, fala-se em professor autônomo, forma utilizada e defendida, principalmente, por José Contreras (2002). Já o intelectual é pensado por Henry Giroux; e Moreira (2010b, p. 104) afirma que “A visão do professor como intelectual tem aspectos positivos: ressalta o caráter político da prática pedagógica e aponta para a necessidade da participação do professorado na concepção e no planejamento dessa prática.”.

A reflexão crítica é um dado já posto nas diretrizes confirmando o ideário presente no pensamento educacional debatido nas décadas de 1980 e 1990 por autores nacionais e internacionais tanto do campo do currículo, como do campo da formação docente.

⁶² Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

⁶³ Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

4.3 – Contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores no Brasil

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação têm regulamentado os currículos de formação de professores no Brasil desde 2002. Influenciam os debates que envolvem toda a educação, principalmente, as áreas de currículo, formação de professores e trabalho docente.

Na década de 1990, período que antecede as DCN, houve acirrado debate acerca das propostas curriculares, para a formação ou para a Educação Básica, em todo o Brasil, que, à época, não conseguiram influenciar expressivamente as reformulações curriculares concretas, propostas em diferentes universidades e regiões. Moreira (2010c), em seu texto “Propostas curriculares alternativas: limites e avanços”, realiza estudo sobre a produção no campo do currículo e verifica que, nos anos 1990:

a preocupação com o conhecimento escolar, abordando ainda temas como: o nexos poder-saber no currículo, a transversalidade no currículo, novas organizações curriculares, as redes, o currículo como espaço de construção de identidades, o currículo como prática de significação, a expressão das dinâmicas sociais de gênero, sexualidade e etnia no currículo, o multiculturalismo. (MOREIRA, 2010c, p. 142)

Moreira (2010c) observa que toda a efervescência dos debates e diálogos que ocorreram na década de 1990 não foi suficiente para que acontecessem novas práticas e reformas. Contudo, os debates sobre multiculturalismo, gênero e sexualidade ganharam maior expressividade, mesmo havendo críticas:

Para os setores mais conservadores, trata-se de temas, de valores e de princípios “perigosos”. Os setores de esquerda, por outro lado, mais preocupados com desigualdades sociais e econômicas do que com diferenças decorrentes de outros fatores, ainda hesitam em assimilar as novas ideias. Desse modo, tem sido na pedagogia crítica, principalmente na de Paulo Freire, que tais setores têm encontrado mais afinidades ideológicas e mais sugestões para a prática. (MOREIRA, 2010c, p. 142)

Moreira (2010c) chama ainda atenção para o fato de que, apesar dos esforços do governo na divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para todo o país, que foram muito criticados à época, houve propostas municipais que mostraram um outro olhar. O autor traz em seu texto as reformas nos municípios de São Paulo (1989-1992)⁶⁴,

⁶⁴ Moreira (2010c) consultou cinco documentos da Secretaria de Educação de São Paulo, dentre eles: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Tema gerador e a construção do programa: uma nova relação entre currículo e realidade.** 1991.

Rio de Janeiro (1993-1996 e 1997-2000)⁶⁵, Belo Horizonte (1993-1996)⁶⁶ e Porto Alegre (1994 em diante)⁶⁷:

Nas quatro capitais, os princípios para a ordenação ou integração do currículo diferiram. Em São Paulo e Porto Alegre escolheu-se a *interdisciplinaridade*; em Belo Horizonte⁶⁸, preferiram-se *eixos transversais e norteadores*; no Rio de Janeiro, os *princípios educativos e núcleos conceituais*. [...] o foco foi mais na *integração de conhecimentos localmente escolhidos* que no saber sistematizado universal, defendido pela pedagogia dos conteúdos. Não surpreende, então, a significativa influência de Freire em quase todas as reformulações. (MOREIRA, 2010c, p. 142).

Nos casos dessas propostas, houve uma construção do currículo “coletiva, como um processo, requerendo uma estrutura escolar mais flexível, democrática e autônoma.” (MOREIRA, 2010c, p. 143).

O que Moreira (2010c) constatou foi que os debates da década de 1990 e o que a comunidade tanto do campo do currículo quanto do campo da formação docente exigiam era o diálogo aberto e democrático, pois:

Como reformar currículos é alterar a prática da educação, está-se diante de problema de relação entre teoria e prática que interessa e concerne a muitos, não apenas aos técnicos, aos especialistas e aos professores. Cabe, então, tanto promover o diálogo entre esses grupos, como estendê-los para além das escolas, das universidades e dos sistemas escolares. (MOREIRA, 2010c, p. 154)

O debate democrático tem sido o tom dos discursos produzidos a partir das DCNs, como confirmado por Alves⁶⁹ (2017) quando realiza análise sobre percurso formação de docentes e currículos:

[...] nossas lutas marcam mesmo as decisões do grupo hegemônico em cada etapa. Por fim, analisar este percurso, de décadas, nos ajuda a perceber o quanto nas últimas diretrizes do CNE – em resolução concretizada recentemente – existem nossas marcas. (ALVES, 2017, s.p.).

Ilma Veiga, Maria Helena Souza e Neuza Garbin (2013) destacam os objetivos que as diretrizes curriculares devem conter:

Proporcionar maior autonomia às instituições na definição dos currículos de seus cursos, desde que coerentes com as competências básicas e as habilidades propostas.

⁶⁵ RIO DE JANEIRO, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Multieducação**: núcleo curricular básico. Rio de Janeiro, 1996.

⁶⁶ BELO HORIZONTE, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola Plural**, 1994.

⁶⁷ Projeto Escola Cidadã. (MOREIRA, 2010c, p. 143).

⁶⁸ Em Belo Horizonte, há também o currículo do Curso de Pedagogia da FaE UEMG de 1998 que primou pela interdisciplinaridade e integração para formar o professor reflexivo crítico. (ANDRADE, 2009).

⁶⁹ Entrevista de Nilda Alves à ANPEd em 2017.

Favorecer a flexibilização na duração da carga horária total do curso para atender à disponibilidade do aluno a partir do tempo mínimo estipulado para a integralização.

Incentivar o reconhecimento de habilidade e competências adquiridas fora do ambiente escolar, por meio do estágio, das práticas profissionais e das atividades complementares.

Definir o perfil profissional do egresso, descrevendo o que o aluno será capaz de realizar no mundo do trabalho. (VEIGA; SOUZA; GARBIN, 2013, p. 101).

Da mesma forma que as autoras acima, Pereira e Santos (2008) entendem como desafio o entendimento de como se configura o Estado e como isso se dará nas políticas educacionais:

O grande desafio, hoje, que se coloca aos estudos mais recentes nesse campo é tentar compreendê-la no contexto de reconfiguração do Estado, que ao assumir um ideário neoliberal, desencadeou intensas reformulações nas políticas educacionais. *Reconhecendo esse contexto, será que os educadores visualizam possibilidades no campo educacional, que tenham conseqüências para a modificação das políticas curriculares prescritivas?*⁷⁰ O ponto de partida para a resposta a essa questão, talvez, seja possível se situarmos-na no contexto de uma teoria crítica de educação e de currículo, nos estudos e debates advindos destes campos de pesquisa. (PEREIRA; SANTOS, 2008, p. 80).

Diferentemente da legislação anterior, as diretrizes de 2015 não determinam quais disciplinas devam ter os currículos dos cursos. A rigidez burocrática foi superada como afirmam as autoras acima citadas:

O que se almeja com a nova legislação é que os currículos proporcionem aos estudantes escolher, livremente, as disciplinas a ser cursadas sem barreiras sustentadas por exagerado número de pré-requisitos, como prevê o princípio de flexibilidade, e, ao mesmo tempo, atender às realidades concretas da sociedade e à formação do indivíduo nas dimensões: individual, social, intelectual e profissional. (VEIGA; SOUZA; GARBIN, 2013, p. 103).

Há cinco princípios norteadores para a organização curricular que devem constar nas DCN de formação docente: (1) “princípio epistemológico: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”; (2) “princípio da interdisciplinaridade”; (3) “princípio da unicidade entre teoria e prática”; (4) “princípio da contextualização”; e (5) “princípio da flexibilização”. Todos esses princípios estão nas DCN aqui estudadas. Além disso:

Os princípios que orientam a organização curricular têm como foco a formação de um profissional capaz de exercer uma liderança intelectual, social e política e, a partir dos conhecimentos adquiridos, poder atuar, efetivamente, na sociedade, numa ação ética e solidária. (VEIGA; SOUZA; GARBIN, 2013, p. 109).

As DCN configuram um marco no debate democrático brasileiro como é discursado por vários autores:

A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para atuação na Educação Básica (DCNs), decorrente da Lei de

⁷⁰ Grifos das autoras.

Diretrizes e Bases da Educação de 1996, fez com que a FP [formação de professores] assumisse maior relevância na formação inicial de professores, resultando em aspectos como a instituição de um quinto da carga horária dos cursos para disciplinas pedagógicas. (CHAVES; TERRAZZAN, 2015, p. 31)

Leda Scheibe e Vera Lúcia Bazzo (2013) também entendem as diretrizes de 2015 como um marco histórico que as novas legislações educacionais alcançaram no Brasil:

[...] é imperativo destacar que a nova legislação, implantada a partir da LDB (BRASIL, 1996), bem como os atos legais emanados do Conselho Nacional de Educação (CNE) que a sucederam, representaram um avanço importante ao estabelecer uma configuração específica aos cursos de Licenciatura, distinguindo-os, de certa forma, dos cursos de Bacharelado. Essa nova perspectiva conceitual, mas também política [...] respondeu às consistentes e reiteradas demandas dos educadores preocupados com a melhoria da qualidade da Educação Básica por via do aperfeiçoamento da formação inicial e continuada dos professores que nela atuam. (SCHEIBE; BAZZO, 2013, p. 25).

4.4 – As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, que regulamentam a formação de professores no Brasil, são três⁷¹, considerando o período compreendido entre a LDB de 1996 e o ano de 2015, a saber: Resolução CNE/CP N. 1 de 18 de Fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP N. 1 de 7 de janeiro de 2015 e Resolução CNE/CP N. 2 de 1º de julho de 2015.

A Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002 institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.

O professor a ser formado a partir destas DCNs N.1/ 2002 deve ter:

- autonomia intelectual e profissional;
- articulação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- ação educativa. (BRASIL, 2002).

Além desses três princípios é explícito o discurso da aprendizagem relacionada com a “ação-reflexão-ação”:

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso [...] levará em conta que: [...]

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação⁷² e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (BRASIL, 2002).

⁷¹ Há outras resoluções que modificam um ou outro artigo, que, quando forem necessárias, serão explicitadas nesta tese.

⁷² Grifo meu.

A ideia de “ação-reflexão-ação” perpassa por toda as DCN incorporando no perfil da/o professor/a e, desse modo, considero como Dias (2014) que

as políticas curriculares como políticas discursivas entendo que a defesa de demandas em torno de um perfil profissional pretende hegemonizar a ideia de um currículo que projete a profissão docente diante de um quadro performativo, de acordo com os diagnósticos que acentuam a responsabilização crescente do trabalho docente no desempenho escolar [...]. A defesa do perfil profissional docente é atribuída em torno da necessidade de um projeto que pretende produzir a qualidade da educação fortalecendo a relação entre desempenho dos docentes e dos alunos ou da educação, ideia essa central nas recentes políticas de responsabilização para o magistério que envolvem as avaliações de larga escala. (DIAS, 2014, p. 19),

Em todas as DCN, da de 2002 a de 2015, o discurso da competência e das habilidades que a/o professor/a devam ter está como um dado. Como também, as concepções de integração e de interdisciplinaridade:

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão⁷³, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. (BRASIL, 2002).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 18 de fevereiro de 2002, o professor que se quer formar deve ter autonomia intelectual e profissional, articulação entre disciplina e interdisciplinaridade; deve ter também uma ação educativa, através do desenvolvimento de competências e de prática de formação em uma perspectiva interdisciplinar, pautada nos procedimentos de observação e reflexão, que possibilite a ação-reflexão-ação.

As DCN acima citadas promovem uma formação docente para práticas investigativas integrando teoria e prática (ZANLORENZI; SANDINI, 2017), como se pode observar no artigo 12, inciso 1 de seu Parecer 09/01: “A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” (BRASIL, 2001). Zanlorenzi e Sandini (2017, p. 6) compreendem que:

a prática de ensino deve ocupar a elaboração da matriz curricular dos cursos de licenciaturas, assumir o mesmo valor do estágio estabelecendo-se relação das disciplinas de fundamentos e pedagógicas possibilitando a compreensão e o exercício, no decorrer do curso, da relação teoria-prática. Afirmção posta pelo inciso 2 do artigo 12, Parecer 09/01: ‘A prática deverá estar presente desde

⁷³ Grifo meu.

o início do curso e permear toda a formação do professor' (BRASIL, CNE, 09/2001). (ZANLORENZI; SANDINI, 2017, p. 6).

O Parecer das DCN de 2002 (BRASIL, 09/2001) conceitua o que vem a ser prática para a formação inicial de professores para a Educação Básica nos cursos de licenciatura, influenciado pela exigência das questões da relação teoria e prática no cotidiano escolar das atividades das/dos docentes no espaço escolar, de forma que valorize a experiência na formação docente:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...], ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico- científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar. (BRASIL, 2001, p. 31).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, n. 2 de 1º de julho de 2015, a educação é enunciada como um processo emancipatório e permanente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Docente – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, fundamentam-se na Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/1996, que em seu capítulo II, da Educação Básica, na seção IV, do Ensino Médio, no artigo 35, no Inciso III, determina “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Da mesma forma, o capítulo IV da referida lei, que trata da Educação Superior, no artigo 43, Inciso I, define que a finalidade da Educação Superior é “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”.

Para a formação inicial, as DCN 2015 determina que nos cursos de licenciatura deva-se:

- reconhecer a especificidade do trabalho docente;
- promover espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, o que deve propiciar desenvolvimento da criticidade e da criatividade;
- reflexão sobre a própria prática;

- compreensão da “articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (Artigo 10º, BRASIL 2015a).

Já para a formação continuada: “principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional” e “respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática” (BRASIL, 2015a).

A pesquisa permitiu verificar que o professor que se quer formar nessas Diretrizes é aquele que articula os estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica tanto na formação inicial quanto na formação continuada, vislumbrando a reflexão sobre a prática educacional, e respeitando-se o espaço-tempo do professor, ou seja, sua condição de trabalho.

Nas Diretrizes Curriculares de Formação Docente de 2015, a prática reflexiva aparece no capítulo II, artigo 5º, inciso IV: “possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico”, e o inciso VII que determina a “promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade”.

Dentre as habilidades que se requer do egresso do curso de formação inicial em nível superior, está “a reflexão sobre a própria prática” (BRASIL, 2015). Para isto, em sua formação inicial é preciso articular “estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino”. Como também na formação continuada do profissional da educação que teve ter “como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente”. Para que isto aconteça, “a formação continuada deve levar em conta um espaço-tempo que permita ao profissional da educação “refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática”.

Os pareceres das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram redigidos por professoras e professores do campo do currículo e, mais expressivamente, do campo da formação docente. O parecer CNE/CP N. 009/2001 para as DCN de 2002 foi redigido pelos professores/as que compuseram a comissão relatora: Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham,

Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, como relatora, e Silke Weber, como presidente da comissão relatora.

Já o parecer CNE/CP N. 02/2015 tem como comissão relatora: José Fernandes de Lima, como presidente, Luiz Fernandes Dourado, como o relator, Antonio Carlos Caruso Ronca, Francisco Aparecido Cordão, Gilberto Gonçalves Garcia, José Eustáquio Romão, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Sérgio Roberto Kieling Franco.

As comissões relatoras acima buscaram, ao mesmo tempo, atender às demandas da comunidade docente e do Estado, confirmando e usando técnicas de poder dentro da racionalidade contemporânea. Entretanto, Dias (2014) constata que:

ainda uma tendência nos discursos pela defesa de processos que visem a homogeneizar a profissão em processos de regulação e modelos curriculares únicos que se contrapõem a posições que optam pelo movimento oposto, o de perceber a heterogeneidade e pluralidade de experiências curriculares para a formação do professor. (DIAS, 2014, p. 18)

Retomando aqui o conceito de governamentalidade a fim de entender como se dá o conjunto de técnicas e analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, reflexões e análises, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Aqui, percebo que a formação de professoras/res, conduzida e orientada pelas DCN, atua diretamente na vida professoras/es que formam professoras/es, na vida dessas/es estudantes futuras/os professoras/es e, conseqüentemente, na vida de estudantes da Educação Básica, atingindo assim a população. Se assim o é, “[...] se administrar uma população é operar em profundidade, nos detalhes, o governo mobiliza um conjunto de técnicas diversificadas.” (SILVA⁷⁴, 2015, p. 204). Esse conjunto de técnicas da

⁷⁴ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

governamentalidade é o que permite analisar as DCN por meio das formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização. (CASTRO, 2009). Assim sendo, nas Diretrizes, podemos observar as formas de racionalidade, os procedimentos técnicos e as formas de instrumentalização nos pontos a seguir. As formas de racionalidade podem se dar de maneiras diferentes e organizam a ordem das práticas.

As DCN N. 2/2015, ao definirem as orientações para a formação docente inicial e para a formação continuada, considera as discussões, críticas e sugestões ocorridos nos debates do Conselho Nacional de Educação (CNE), como também em encontros realizados pelo país:

Dentre outros encontros, destaca-se que em maio de 2012 foi realizado o Seminário sobre Formação de Professores no Conselho Nacional de Educação, oportunidade em que participaram das mesas de debates as Secretarias do MEC, Capes, Anfope, CNTE, Anped, Consed, Undime, Forumdir, CRUB, Andifes, Conif, Abruc, Abruem, Anpae, CEDES, Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, Forprop, Associação Brasileira de Educação Musical, Associação Nacional de História, Sociedade Brasileira de Geografia, SBPC, Associação dos Pesquisadores em Ensino de Ciências, Sociedade Brasileira de Física, Sociedade Brasileira de Educação Matemática e Sociedade Brasileira de Química. Além disso, em 31 de março de 2014, houve reunião ampliada da Comissão Bicameral de Formação de Professores com convidados como Secretarias do MEC, FNE, Anfope, Anpae, Anped, Cedes, Forumdir, na qual o relator da matéria apresentou minuta de texto referente às Diretrizes Curriculares. Ainda, nos dias 15 e 16 de julho de 2015, foi realizada reunião técnica com a presença do Conif, Abruem, Abruc, Andifes, Consed, CNTE, Anfope, Uncme e FNCE. Ademais, em 2015, foram realizadas três reuniões técnicas da Comissão Bicameral: em 26/1/2015 e 4/5/2015, com representantes das Secretarias do MEC e Capes, e em 9/3/2015, uma reunião técnica ampliada que contou com a presença de representantes do Forumdir, CNTE, Anfope, Cedes, FNCE, Contee, Uncme e Anped, além do MEC e Capes. (BRASIL, 2015d, p. 2).

A escuta a essas entidades é relevante pelo fato de ser diálogo com a comunidade de professoras e professores, é escutar aqueles são diretamente envolvidos:

No processo de governo a participação de diferentes tipos de autoridade é de fundamental importância porque tais autoridades cumprem a função no discurso de fazer diversas tentativas para agir sobre as ações dos outros, em nome de objetivos ligados à prosperidade nacional, produtividade, felicidade e auto-realização, entre outros. [...] Afinal, se governar é, por um lado, ser capaz de compreender, apreender e traduzir uma realidade; por outro lado, é também nela intervir. A formação de professoras é definida como um terreno estratégico para a intervenção considerada necessária na educação escola. (PARAÍSO, 2007, p. 187).

Dessa forma, ao produzir e divulgar um discurso sobre a formação de professoras/es, dialogando diretamente com as/os sujeitos envolvidos, as DCN utilizam uma variedade de estratégias e recursos que possibilitou a produção de várias considerações que discursam verdades sobre a formação docente: princípios considerados essenciais, pedagógicos e conceituais:

CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

CONSIDERANDO que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica;

CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

CONSIDERANDO o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado. (BRASIL, 2015c, p. 1-2).

Igualdade, permanência, liberdade, aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, arte, pluralismo de ideias, valorização da/o profissional da educação, diversidade, diversidade étnico-racial, interdisciplinaridade, trabalho coletivo, compromisso social, gestão democrática, valorização dos direitos humanos e do direito à educação são saberes que também estão nos debates dos Grupos de Trabalho 8 e 12 da ANPED.

Para Foucault, “há que limitar este termo [racionalidade] a um sentimento instrumental e relativo. (...) ver como as formas de racionalização se inscrevem nas práticas ou nos sistemas de práticas, e que papel desempenham nelas” (CASTRO, 2009, p. 374-375). As formas de racionalidade são, assim, “modos de organizar os meios para alcançar um fim”. Esses modos, nas Diretrizes, configuram as atividades de formação para o magistério na formação inicial:

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;

II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:

(...)jh

VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o

estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação; (...) (BRASIL, 2015b, p. 9-10)

Assim, essas formas de racionalidade das Diretrizes visam, explicitamente, “o exercício do pensamento crítico” através da “promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção (...), com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade” (BRASIL, 2015b, p. 6).

Os procedimentos técnicos são “procedimentos que foram inventados, aperfeiçoados, que se desenvolvem sem cessar (...)” (CASTRO, 2009, p. 412), ou seja, aqueles que disciplinam os corpos (FOUCAULT, 2011).

Pode-se perceber os procedimentos técnicos nos capítulos das Diretrizes que tratam da estrutura e do currículo, isto é, nas definições da carga horária, dos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, dos componentes curriculares, do estágio supervisionado, das atividades formativas, das atividades teórico-práticas de aprofundamento, do tempo dedicado às dimensões pedagógicas, dos tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino.

As formas de instrumentalização aparecem nas Diretrizes na constituição de núcleos na e para a formação inicial, como pode se ver a seguir:

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais (...)

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino (...)

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (...). (BRASIL, 2015b, p. 10-11)

As técnicas de governo acima apresentadas e seus modos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores dialogam com o que foi demandado da comunidade de professoras/professores – em especial, diálogo constante entre as instituições formadoras de ensino superior e as instituições da Educação Básica (HONÓRIO; LOPES; LEAL; HONÓRIO; SANTOS, 2017), como também podemos observar em Dourado (2015, p. 315-316):

Na direção de políticas mais orgânicas, as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada os profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a

valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica. (DOURADO, 2015, p. 315-316).

O estudo das formas de racionalidade na análise das Diretrizes permite percebê-las como uma tecnologia política de governação, por ser exatamente uma estratégia governamental para formar o cidadão que se deseja. Cidadão este que compõe, constitui a população, e “[...] a população aparecerá como o objetivo final do governo.” (FOUCAULT, 2012, p. 425).

As DCN preconizam todo um modo de ser professor, modo de subjetivação do sujeito moderno professor:

[...] quando falamos em subjetivação, não estamos nos referindo ao conceito moderno de sujeito, compreendido como categoria fundante, como identidade monolítica. O conceito de subjetivação pressupõe que o sujeito é algo produzido, fabricado, de acordo com determinadas categorias históricas e culturais. Algo que varia, portanto, no tempo e espaço. (GALLO, 2013, p. 202).

Silva (2015) compreende que as subjetividades são produzidas por saberes na gestão das condutas dos sujeitos e isso se dá na prática dos currículos escolares. O autor percebe por meio dos estudos que fazem as interfaces entre:

entre políticas de currículo e neoliberalismo são bastante produtivos no campo dos estudos curriculares. Entretanto, parece-nos que Foucault apresenta uma nova nuance analítica ao referir-se ao neoliberalismo como um modo de vida, que, mais que um sistema econômico, fabrica um tipo de sujeito que realiza investimentos permanentes em si mesmo. Assim, quando lemos determinados documentos curriculares atuais, observamos uma forte tendência na direção de formar personalidades produtivas, de investir em lógicas empresariais ou proporcionar o desenvolvimento de competências ligadas ao empreendedorismo. Tais aspectos tornam visíveis práticas de gerenciamento das condutas dos sujeitos, que operam no âmbito das subjetividades, mas que, ao mesmo tempo, delineiam quais conhecimentos, atitudes ou performances devem ser privilegiados na composição dos currículos escolares. (SILVA, 2015, p. 217).

As DCN compõem um “conjunto de práticas que fizeram efetivamente que ele [o Estado] se tornasse uma maneira de governar, uma maneira de agir, uma maneira de se relacionar com o governo” (FOUCAULT, 2008, p. 369)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores regulam e governam a formação das/os futuras/os professoras/es e das/os professoras/es que estão na prática pela formação inicial dos primeiros e pela formação continuada dos segundos através de: distribuição do espaço e do tempo da formação e da prática; dos regulamentos; dos procedimentos de ensino; do tempo e da forma do estágio – exercício necessário e essencial na formação – contato com a prática e com o real. Há todo um manual, isto é, como se as DCN fossem realmente em sua totalidade um manual a ser seguido sem questionamento, de como deve ser e de como deve atuar a/o professor/a – todo um disciplinamento do corpo da/do professor/a. O discurso pela diversidade, inclusão, reflexão crítica sobre a própria prática, ser competente, flexível, são enunciados que trazem boniteza à docência. Contudo, como já dizia Foucault (1984), “somos todos governados”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

SUBJETIVIDADES DOCENTES – MODOS DE GOVERNO DO PROFESSOR NO BRASIL

Que saberes e práticas foram e são mobilizados, mostrados e ditos sobre o/a professor/a no Brasil democrático? Saberes e práticas que aqui foram mostrados por meio da análise de produções de discursos inscritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, na produção dos Grupos de Trabalho de Formação de Professores – GT 08 e de Currículo – GT 12, ambos da ANPEd, bem como da noção central, a de professor reflexivo crítico em que se baseiam as diretrizes estudadas.

Na ordem do discurso, os artigos analisados dos Grupos de Trabalho da ANPEd mostraram que os professores estão de acordo com os PCN, com o PNE, com os pareceres, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, o que me permitiu perceber que as DCN são formas de governar o/a professor/a.

Se as formas críticas de governo, assim como suas práticas, são uma forma diferente de liberalismo, “como tema de oposição por vezes radical” (FOUCAULT, 2011b, p. 462), posso afirmar que o “professor crítico reflexivo” é também uma dessas formas que serve como tecnologia de governo, no caso específico, do/da docente no estado brasileiro democrático. Um professor reflexivo crítico para “uma forma de reflexão crítica sobre a prática governamental” (FOUCAULT, 2011b, p. 463).

Para efeito dessas considerações finais, algumas observações são importantes. Ter empreendido esta tese de doutoramento por meio da análise e das noções de Michel Foucault foi um desafio instigante, provocador e arriscado. Me apropriar dessa análise e noções, além de compreender como se constitui o “professor reflexivo crítico” nos documentos oficiais e na produção dos debates sobre a formação docente e o currículo no Brasil foi um exercício desgastante, mas que permitiu a construção de um olhar sobre. Há, entretanto, outros olhares possíveis, para além do que pude tecer, o que significa que outros trabalhos para discutir, problematizar e ressignificar o que aqui foi feito permanecem em aberto.

Não me preocupei aqui em verificar quais e quantos cursos de pedagogia e licenciaturas adotaram o que as DCN direcionam. Não me preocupei aqui em realizar estudos nos/dos/com os cotidianos para encontrar e observar práticas docentes de

professores reflexivos críticos (ou não) na Educação Básica; ou, até mesmo, saber se esses docentes estão fazendo o previsto ou outras coisas.

Busquei nesta tese problematizar a produção de discursos sobre o professor, o professor reflexivo crítico, no estado democrático do Brasil. Mostrei, nos capítulos desta tese, compreender que tipo de sujeito professor é produzido pelos discursos que circulam nas DCN e no debate da produção das áreas de formação de professores e de currículo, como técnicas de governo para exercer o governo de si, dos outros e do Estado. Não pretendi aqui analisar voltada a julgamentos que levariam a condenar (ou não) esses discursos. A intenção é de entender como são produzidos e de que maneira se inscrevem como uma produção histórica no seu tempo, seja ela no início do estado democrático brasileiro após 1985, seja essa produção após trinta anos, mais contemporânea. Entendo, como Foucault, que essa produção de discursos é uma vontade de poder e de verdade que busca produzir professores a serem regulados e que sofrem os efeitos de governo de si, dos outros e do Estado.

Como Paraíso (2007, p. 249), entendo também que “uma promessa que fica claro no discurso só será alcançada se os indivíduos praticarem uma infinidade de exercícios sobre eles e sobre os outros; exercícios que lhes são prescritos pela própria mídia educativa”, no caso da pesquisa da autora. Na pesquisa aqui empreendida, esses exercícios são prescritos nos debates das áreas da formação docente e do currículo, ao mesmo tempo em que, são regulados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

Entender como se constituem as tecnologias de subjetivação para entender os modos de subjetivação permite compreender como as práticas de constituição dos sujeitos são permeadas por relações de poder. Assim, para Foucault, há dois sentidos dos modos de subjetivação: (1) aquele como modos de objetivação do sujeito, ou seja, o sujeito aparece como objeto da relação entre conhecimento e poder, o que torna possível uma forma de saber; (2) o sentido das formas da relação do sujeito consigo mesmo, das técnicas e procedimentos que o sujeito se constitui como objeto de conhecimento e das práticas que permitem que o sujeito transforma seu próprio ser (CASTRO, 2009).

As práticas, em Foucault (CASTRO, 2009, p. 337⁷⁵), são “da ordem do saber à ordem do poder”. Isto significa dizer que o que envolve as práticas são três características: (1) “as formas de racionalidade que organizam as maneiras de fazer”; (2) o domínio das práticas: “que se leve em consideração o eixo do saber (as práticas discursivas), do poder (as relações com os outros) e da ética (as relações do sujeito consigo mesmo), no que elas têm de específico e em seu entrelaçamento”; (3) generalidade: há um caráter recorrente nas práticas, ou seja, uma recorrência que possui uma permanência e variações reconstruídas na história. Dessa forma, prática para Foucault é compreendida como:

a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem (‘sistemas de ação na medida em que estão habitados pelo pensamento’) [...], que têm um caráter sistemático (saber, poder, ética) e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma ‘experiência’ ou um ‘pensamento’. (CASTRO, 2009, p. 338).

Compreendi, como Paraíso (2007, p. 254): “que as práticas descritas, em que são sugeridas ao sujeito operações e exercícios para serem exercidos sobre si mesmo, não são inventadas pelos indivíduos, mas constituem esquemas que lhes são apresentados, propostos, impostos.”. Mesmo que as técnicas de subjetivação da/do docente aqui apresentadas não subjuguem por completo o sujeito docente, produzem técnicas, práticas e exercícios que incidem na formação de professoras/professores.

Percebi que as práticas discursivas produzidas nas DCN, no GT 08 de Formação de Professores e no GT 12 de Currículo possuem racionalidades, ou seja, um sistema de pensamento, de naturezas distintas. Para além do óbvio de que as DCN são da racionalidade da norma e da regulação, o GT 08 da formação e o GT 12 do currículo trazem outras racionalidades, evidenciando que esses três campos discursivos possuem modos discursivos diferentes. As DCN mostram uma racionalidade que mobiliza saberes tanto do campo jurídico – no sentido, que direcionam, orientam, regulam e normatizam os currículos de formação docente, como a própria formação de professores; quanto da formação e do currículo – há incorporados, nas mesmas, saberes específicos do campo da formação e do currículo que fundamentam as DCN. Nos pareceres das DCN, há toda uma preocupação típica dos discursos que circulam na formação docente de abarcar todo um leque de “coisas” que a escola deva acolher – como se pode ver nos seus exatos treze, “considerando”, que apontam na direção do professor “deve ser formado” para tal. Além disso, há uma sistematização de normas e condutas que os professores devam seguir,

⁷⁵ O verbete “racionalidade” também explica da mesma maneira sobre as práticas. (CASTRO, 2009, p. 373-376).

assim como os currículos que os formam devam conter: princípios, aptidões, núcleos de estudos, carga horária, espaços, estágios. Há nas DCN toda uma tática disciplinar, uma microfísica de um poder de controle e governação da docência.

As práticas discursivas do GT 08 de Formação de Professores produziram e produzem discursos de uma vontade de saber da “autonomia”, da “pesquisa”, da “diversidade”, do “autoconhecimento” e do “conhecer a si mesmo”, do “trabalho docente” e da “profissionalização”; enquanto o GT 12 de Currículo possui práticas discursivas que representam saberes da “cultura”, do “cotidiano escolar” e da “pesquisa”. Esses são saberes produzidos discursivamente nos campos da formação de professores e do currículo; saberes esses que pude observar serem corroborados nas DCN e em práticas das/dos docentes conforme os artigos nos mostraram; saberes que perpassam as/os professoras/professores, subjetivando-os.

A problemática do sujeito na obra de Foucault é tratada como uma abordagem histórica da subjetividade, conforme Edgardo Castro (2009), por ser uma oposição clara à tradição cartesiana. Assim, para Foucault, o sujeito é uma forma e não uma substância; uma forma criada e constituída historicamente. O filósofo “sustenta que o sujeito ‘não é uma substância. É uma forma, e esta forma não é, sobretudo nem sempre, idêntica a si mesma’ [...]”, o que configura que “o problema do sujeito é, para Foucault, o problema da história da forma-sujeito.” (CASTRO, 2009, p. 407).

Esse sujeito é um “sujeito produzido pelas práticas disciplinadoras” (ZIZEK, 2016, p. 127). Foucault, então, vai observar o sujeito através dos modos de subjetivação:

as formas da relação consigo mesmo, as técnicas e os procedimentos mediante os quais se elabora essa relação, os exercícios pelos quais o sujeito se constitui como objeto de conhecimento, as práticas que permitem ao sujeito transformar seu próprio ser [...]. (CASTRO, 2009, p. 409).

Os três conjuntos discursivos analisados nesta tese mostram que incide na/no professora/professor toda uma técnica de sujeição sob o corpo da/do professora/professor, mecanismos de poder que produzem formas de saber na formação docente, na prática e no trabalho docentes, e no docente sujeito sujeitado consigo mesmo. Esses três conjuntos discursivos me permitiram “pensar com Foucault”, que foi e é minha escolha para compreender como emerge e se constitui o professor que se quer formar no estado democrático do Brasil da Constituição Federal de 1988 às Diretrizes Curriculares

Nacionais de Formação de Professores de 2015, em que a noção do professor reflexivo crítico no Brasil é uma recorrência, constituindo-se o dispositivo da reflexividade.

Foucault (2012, p. 364-365) compreende dispositivo da seguinte forma:

Por este termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.

Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. [...] (FOUCAULT, 2012, p. 364-365).

Por dispositivo da reflexividade, pensando com Foucault, entendo o conjunto de discursos, instituições, associações, enunciados acadêmicos, isto é, toda a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Como também, a relação que existe entre esses elementos e redes, já que a reflexividade se tornou discurso e, assim, prática na formação de professoras/res no Brasil, especificamente, no período aqui analisado. A reflexividade tornou-se um campo de racionalidade no sentido de que foi necessária no final da década de 1980 e início da década de 1990 no Brasil como uma urgência docente, no sentido de que necessitava à época um professor que respondesse às questões da prática; e, também, no sentido de que o país vivia injustiças e desigualdade sociais e escolares pós ditadura militar e necessitava de professor crítico. Dessa forma, o dispositivo da reflexividade também responde ao que Foucault coloca para um dispositivo: estar situado em um determinado momento histórico e responde a uma urgência, tornando-se “uma função estratégica dominante”.

Assim sendo, o dispositivo da reflexividade subjetiva as/os docentes no Brasil contemporâneo, no entendimento que as subjetividades são “reguladas por diferentes meios, ao mesmo tempo tal regulação conta com a vontade dos indivíduos, produzem alguns campos a serem examinados e problematizados no estudo das políticas de currículo.” (SILVA, 2015, p. 211).

Boom (2015, p. 384) bem nos lembra que o mestre/ o docente é “uma necessidade e não um luxo”. Esperamos, assim, reconhecimento, respeito e aceitação social. O exercício do professor tem sua importância e sua utilidade. O autor, em sua pesquisa, mostrou a importância do exemplo do mestre professor. No Brasil contemporâneo, ainda se configura o/a professor/a como exemplo de moral para as crianças e adolescentes.

Um processo contemporâneo de singularização, de constituição de si mesmo no coletivo, passa pela resistência a essa subjetivação capitalística, que investe na mesmidade individualizada, reafirmando a possibilidade da diferença, da variação, da metamorfose. Se o currículo é máquina de subjetivação, operando na conformidade com a sociedade capitalística, é também campo de conflitos, de resistência, de variação. Se o currículo é tomado por uma *escola-aparelho-de-Estado*, também pode ser instrumento para uma *escola-máquina-de-guerra*. (GALLO, 2013, p. 216-217).

Silvio Gallo nos convida em meio às subjetivações postas à “guerra” como forma de resistência. (O que parece neste momento atual do Brasil mais urgente do que no período aqui estudado.)

As demandas à professora e ao professor são tantas, como expostas nas DCN, que, apesar de ora sermos exigidos como exemplo, ora somos monstros, anormais. Pois o saber “que nasce das técnicas pedagógicas, das técnicas de educação coletiva, de formação de aptidões, se constitui lentamente no século XVIII.” (FOUCAULT, 2014, p. 53). Essas técnicas, como podemos observar ainda estão aí com outros rostos. Rastros da modernidade na contemporaneidade.

Para além do saber médico e do poder judiciário, para toda a sociedade moderna “sem jamais se apoiar numa só instituição, mas pelo jogo que conseguiu estabelecer entre diferentes instituições, [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 23), a emergência do poder de normalização para dar conta do criminoso estendeu sua soberania em nossa sociedade.

Motta e Favacho (2018, p. 248) apontam uma outra saída para a educação ao investigarem “a prática de educadoras da Educação Infantil diante da sexualidade das crianças”, e posso dizer que o seria também para a formação docente:

Se pudermos compreender que a educação só existe para resolver o que fazer com a infância (DENELON, 2015), talvez possamos pensar na historicidade da educação, na historicidade da infância, na historicidade da experiência docente para, então, começarmos a pensar outra educação e, paralelamente, realizarmos um movimento ético que minimamente se contraponha ao que fizemos de nós no que se refere à sexualidade das crianças na escola.

Para a formação docente, precisamos também pensar essas historicidades para que possamos pensar a/o professor/a para além de sermos governados como meros instrumentos. Se não, qual é a nossa saída?

Referências

ABREU, Mônica Cristina dos Santos. **Formação continuada: uma reflexão sobre a ressignificação da prática docente**. Rio de Janeiro: PPGE FE UFRJ, 2006. Dissertação de Mestrado.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577/36315> . Acesso em: 05 de dezembro de 2018.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. O pensador de todas as solidões: o saber que busca só a aquisição de conhecimentos não tem valor; é preciso descaminhar aquele que conhece. **Revista Educação – Foucault pensa a educação**, Especial Biblioteca do Professor, Editora Segmento, n. 3, 2007, p. 6-15.

ALVES, Nilda Guimarães. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, maio/jun./jul./ago., 2003.

ALVES, Nilda Guimarães; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. **Revista Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95 p. 577-599, 2006.

ALVES, Nilda. Entrevista com Nilda Alves (UERJ) – Artigo RBE n. 71 – “Formação de docentes e currículos para além da resistência”. 25/09/2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-nilda-alves-uerj-artigo-rbe-n71-formacao-de-docentes-e-curriculos-para-alem-da> . Acesso em: 29 de novembro de 2018.

ANDRADE, Ana Paula. **Concepções de formação docente: uma análise da proposta de formação de professores do curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Dissertação de mestrado.

ANDRADE, Ana Paula. **Prática reflexiva: regularidades discursivas sobre a formação docente no Brasil**. Projeto de pesquisa. Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2016.

ANDRADE, Ana Paula. Governo do professor: a arte neoliberal para formar e governar o cidadão. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Anais do V Colóquio Nacional Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

ANDRADE, Ana Paula; FAVA, Lílian Mendonça; COELHO, Fernando Alvarenga Cardoso; RODRIGUES, Isabela Lenoir de Oliveira; AMORIM, Alanna Cardoso Linhares Ribeiro. **RELATÓRIO DE PESQUISA DO PROJETO “PRÁTICA REFLEXIVA: regularidades discursivas sobre a formação docente no Brasil”** (ano 2017). Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2017.

ANDRADE, Ana Paula; FAVA, Lílian Mendonça; COELHO, Fernando Alvarenga Cardoso; RODRIGUES, Isabela Lenoir de Oliveira; AMORIM, Alanna Cardoso Linhares Ribeiro. **“Formação de professores no Brasil: uma análise foucaultiana da Revista Formação Docente”** - Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2018.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista**

Formação Docente, Belo Horizonte, Editora Autêntica, v.01, n.01, p.41-56, ago./dez., 2009. Disponível <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 06/07/2017.

ANPEd. **Entrevista com Sandra Mara Corazza**. Disponível: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-sandra-mara-corazza-rbe-v23-inventario-de-procedimentos-didaticos-de-traducao>. Acesso em: 29 de novembro de 2018.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

BAMPI, Lisete. Currículo como tecnologia de governo de cidadãs e cidadãos. **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu-MG, p. 1-18, setembro de 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1207t.PDF>. Acesso em: 06/05/2019.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 68-93. (Série cultura, memória e currículo; v. 6)

BOOM, Alberto Martínez. **Verdades y mentiras sobre la escuela**. 2. ed. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2015.

BORGES, Rita de Cássia Monteiro Barbugiani. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escrita. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 201-218.

BORTOLINI, Maria Regina. **A pesquisa na formação de professores: experiências e representações**. Rio de Janeiro: PPGE FE UFRJ, 2009. Tese de Doutorado.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 6.ed. atual. São Paulo: Saraiva, 1992. (Série legislação brasileira)

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 de janeiro de 2019.

BRASIL (1996). **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – Lei Darcy Ribeiro. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1996.

BRASIL (1996a). **Lei N. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. 2.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. p. 65-76.

BRASIL (2000). **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, maio de 2000.

BRASIL (2001). **Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. MEC/CNE/CP 009/2001.

BRASIL (2002). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. MEC/CNE/CP N. 1 de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL (2015a). Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de**

Ensino Médio e dá outras providências. Resolução CNE N. 1/2015, 07 de janeiro de 2015.

BRASIL (2015b). Conselho Nacional de Educação. **Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.** Resolução CNE N. 1/2015, 07 de janeiro de 2015.

BRASIL (2015c). Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada.** Resolução CNE N. 2/2015, 01 de julho de 2015.

BRASIL (2015d). Conselho Nacional de Educação. **Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** CNE/CP N. 2/2015, 09 de junho de 2015.

BRASIL (2017a). Conselho Nacional de Educação. **Parecer da Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** CNE/CP N. 10/2017, 10 de maio de 2017.

BRASIL (2017b). Conselho Nacional de Educação. **Resolução de Alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** CNE/CP N. 1/2017, 09 de agosto de 2017.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. Moderno, modernidade, modernização: polissemias e pregnâncias. In: GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz e; FARIA FILHO, Luciano Mendes (orgs.). **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 13-34. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil. Série Estudos Históricos. Volume 1)

CASTRO, Edgardo. Acontecimento. In: _____. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Trad. Ingrid Müller Xavier. Rev. tec. Walter Omar Kohan e Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 24-28.

_____. Arqueologia. In: _____. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Trad. Ingrid Müller Xavier. Rev. tec. Walter Omar Kohan e Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 40-42.

_____. Formação discursiva. In: _____. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Trad. Ingrid Müller Xavier. Rev. tec. Walter Omar Kohan e Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 177-180.

_____. Genealogia. In: _____. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Trad. Ingrid Müller Xavier. Rev. tec. Walter Omar Kohan e Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 184-187.

_____. Governo, governar, governamentalidade. In:_____. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Müller Xavier. Rev. tec. Walter Omar Kohan e Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 188-193.

_____. Modernidade. In:_____. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Müller Xavier. Rev. tec. Walter Omar Kohan e Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 301-303.

_____. Prática. In:_____. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Müller Xavier. Rev. tec. Walter Omar Kohan e Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 336-339.

_____. Racionalidade. In:_____. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Müller Xavier. Rev. tec. Walter Omar Kohan e Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 373-376.

_____. Razão de estado. In:_____. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Müller Xavier. Rev. tec. Walter Omar Kohan e Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 378-381.

_____. Saber. In:_____. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Müller Xavier. Rev. tec. Walter Omar Kohan e Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 393-395.

_____. Subjetivação. In:_____. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Müller Xavier. Rev. tec. Walter Omar Kohan e Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 407-409.

_____. Verdade. In:_____. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Müller Xavier. Rev. tec. Walter Omar Kohan e Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 421-425.

CAVALHEIRO, Rejane; ISAIA, Silvia Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. A formação no ensino superior: quais trajetórias de formação têm os professores que formam professores para a escola básica?, **Revista Formação Docente**, Editora Autêntica, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 50-65, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 05 de dez. de 2017.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 89-108.

CHAVES, Taniamara Vizzotto; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Um estudo sobre as formas de organização da formação pedagógica em cursos de licenciatura, **Revista Formação Docente**, Editora Autêntica, Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 31-44, ago./dez. 2015. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 07 de dez. de 2018.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CORONADO, Mônica. Formación docente en servicio basada en competencias, **Revista Formação Docente**, Editora Autêntica, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 55-64, ago./dez.

2014. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 de nov. de 2018.

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. Trad. Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DALLAPICULA, Catarina. **Pensando quem somos: um levantamento de perfil do corpo discente da FaE/UEMG**. Projeto de pesquisa. Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2018.

DEACON, Roger. PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 97-110.

DIAS, Rosanne Evangelista. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. **Revista Teias**, v.15, n. 39, p. 9-23, 2014.

DINIZ, Margareth; NUNES, Célia; CUNHA, Carla; AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade, **Revista Formação Docente**, Editora Autêntica, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 13-22, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 de nov. de 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações, **Revista Formação Docente**, Editora Autêntica, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 30 de nov. de 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Apresentação, **Revista Formação Docente**, Editora Autêntica, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 9-10, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 05 de dez. de 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015.

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

FAVACHO, André Marcio Picanço. **O recolhimento dos meninos: por uma genealogia da ordem pedagógica brasileira**. São Paulo: USP, 2008. Tese de doutorado.

_____. Rir das solenidades da origem: ou o inesperado da pesquisa em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 555-569, maio/ago. 2010.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet & Comunicação, 1998.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. 3.ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 13.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

- _____. **Segurança, território, população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres.** Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rev. técnica de José Augusto da Costa Albuquerque. 13.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.
- _____. **A arqueologia do saber.** Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.
- _____. Aula de 6 de janeiro de 1982: primeira hora. In: _____. **A hermenêutica do sujeito.** Trad. Márcio A. da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b. p. 3-24.
- _____. (1984) Os direitos do homem em face dos governos. In: _____. **Repensar a política.** Trad. Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Org. e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 369-370. (Ditos e Escritos, v. 6)
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramallete. 39. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011a.
- _____. Nascimento da biopolítica. In: _____. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina.** Org. e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011b. p. 459-466. (Ditos e Escritos, v. 7)
- _____. A preocupação com a verdade. In: _____. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina.** Org. e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011c. p. 472-475. (Ditos e Escritos, v. 7)
- _____. O discurso não deve ser considerado como.... In: _____. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina.** Org. e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011d. p. 220-221. (Ditos e Escritos, v. 7)
- _____. Foucault, o filósofo, está falando. Pense. In: _____. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina.** Org. e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011e. p. 49-51. (Ditos e Escritos, v. 7)
- _____. Michel Foucault, *As palavras e as coisas.* Pense. In: _____. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina.** Org. e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011f. p. 138-144. (Ditos e Escritos, v. 7)
- _____. Genealogia e poder. In: _____. **Microfísica do poder.** Org., introdução e rev. tec. de Roberto Machado. 25.ed. São Paulo: Graal, 2012. p. 262-277.
- _____. Sobre a história da sexualidade. In: _____. **Microfísica do poder.** Org., introdução e rev. tec. de Roberto Machado. 25.ed. São Paulo: Graal, 2012. p. 363-406.
- _____. A governamentalidade. In: _____. **Microfísica do poder.** Org., introdução e rev. tec. de Roberto Machado. 25.ed. São Paulo: Graal, 2012. p. 407-431.
- _____. Aula de 5 de janeiro de 1983. Primeira hora. In: _____. **O governo de si e dos outros.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. p. 3-23.
- _____. **Os anormais.** Trad. Márcio A. da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

FRANCO, Luiz Fernando. Racionalidade técnica, pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 219-224.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

GALLEGO, Alejandro Álvarez. Del saber pedagógico a los saberes escolares. **Revista Pedagogía y Saberes**, n. 42, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, 2015, p. 21-29.

GALLO, Silvio. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo, **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p. 48-64, jan./abr. 2012.

_____. Do currículo como máquina de subjetivação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013. p. 202-217.

_____. Base Comum Curricular, um instrumento da biopolítica. [Entrevista concedida a] João Vitor Santos. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos – IHU Online**, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, edição 516, p. 1-17, 04 de dezembro de 2017. Disponível em: www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7148-base-comum-curricular-um-instrumento-da-biopolitica.

GARCIA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes desafios, **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, Editora Autêntica, v. 01, n.01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 05 de dez. de 2017.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência, **Revista Formação Docente**, Editora Autêntica, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-46, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 de jan. de 2018.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-150.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Emerson Nunes da Costa. **Estudo sobre as contribuições do “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” – PIBID, para a formação inicial de discentes de licenciatura em Ciências Biológicas, à luz da pedagogia de projetos**. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2014. Dissertação de Mestrado.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves; LOPES, Maria do Socorro Leal; LEAL, Francisca Lourdes Santos; HONÓRIO, Teresa Christina Torres; SANTOS, Vilmar Aires dos. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.3, p. 1736-1755, jul.-set. de 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8532>>. E-ISSN: 1982-5587. Acesso em: 27 de fevereiro de 2019.

HUPALO, Leandro. **Perspectivas de formação pedagógica de professores na educação profissional**: uma análise a partir de dissertações e teses defendidas entre 2005-2015. Chapecó, Santa Catarina: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2016. Dissertação de Mestrado.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. **Metodologia da pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

JARDILINO, José Rubens Lima; BARBOSA, Nayara Ferreira de Moura. Formação inicial e estágio: uma reflexão sobre o conceito de “professor reflexivo”, **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 763-781, set./dez. 2012.

JARDILINO, José Rubens Lima. Apresentação, **Revista Formação Docente**, Editora Autêntica, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 9, ago./dez. 2016. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 05 de dez. de 2018.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Fazendo as perguntas certas: uma agenda de pesquisa para se estudar a diversidade na formação de professores, **Revista Formação Docente**, Trad. Cristina Antunes, Editora Autêntica, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 11-26, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 de nov. de 2017.

LAGASNERIE, Geoffroy de. **A última lição de Michel Foucault**. Trad. André Telles. São Paulo: Editora Três Estrelas, 2013.

LEITÃO, Vânia Alexandrino. **O proformação na Agenda “Positiva” de Educação para Todos**: saberes pedagógicos e formação docente em exercício nos marcos da crise do capital. Fortaleza, Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2007. Dissertação de Mestrado.

LEMKE, Thomas. **Foucault, governamentalidade e crítica**. Trad. Mario Antunes Marino e Eduardo Altheman Camargo Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-79.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 163-186.

LIMA, Leticia Terreri Serra. **Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas**: investigando sentidos de prática. Rio de Janeiro: PPGE FE UFRJ, 2008. Dissertação de Mestrado.

LIMA, Junio Cesar Rodrigues. Ensaio: Michel Foucault e as regularidades discursivas: algumas reflexões. **NEARCO Revista Eletrônica de Antiguidade**. Disponível em <http://www.revistanearco.uerj.br/arquivos/numero9/7.pdf>. Acessado em 10 de maio de 2015.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das Políticas de Assistência Social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Tese de Doutorado.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores, **Revista Formação Docente**, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 15 de nov. de 2017.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica, **Revista Formação Docente**, v. 02, n. 03, p. 86-107, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 16 de nov. de 2017.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação?. **Revista Teias**, v.1, n.2, p. 1-16, jul./dez. 2000.

MARINO, Mario Antunes; SANTOS, Eduardo Altheman Camargo. Apresentação. In: LEMKE, Thomas. **Foucault, governamentalidade e crítica**. Trad. Mario Antunes Marino e Eduardo Altheman Camargo Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2017. p. vii-xiii.

MENDES, Cláudio Lúcio; PRUDENTE, Paola Luzia Gomes. O currículo de formação dos cursos de educação física: novas rupturas ou antigas continuidades?, **Revista Formação Docente**, v. 03, n. 05, p. 70-84, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 17 de nov. de 2017.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 111-127.

MORAES, Antônio Luiz de. **Governamentalidade e autoridade na educação**: a conduta ética como ação política em Foucault. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Tese de Doutorado.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, v. 8, p.81-101, nov. 2002.

_____. Currículo e controle social. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira**: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a. p. 79-93. (Coleção Perfis da Educação; 2)

_____. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira**: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b. p. 95-116. (Coleção Perfis da Educação; 2)

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira**: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010c. p. 133-157. (Coleção Perfis da Educação; 2)

MOTTA, Darci Aparecida Dias; FAVACHO, André Márcio Picanço. Do silêncio ao desconforto: a prática de educadoras da Educação Infantil diante da sexualidade das crianças. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 241-259.

MÜLLER, Deise Margô. **Um olhar sobre as reformas curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física: adequação legal ou reforma?** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Dissertação de Mestrado.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. Trad. Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia)

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____ (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

Ó, Jorge Ramos do. A governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. **Revista Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, “Governamentalidade e educação”, p. 97-117, mai./ago. 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação**. Chapecó: Argos, 2007.

PEREIRA, Maria Alice Carraturi (org.). **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasil: MEC, 2018.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SANTOS, Edilene da Silva. Globalização e políticas curriculares no Brasil de 1985 a 2006: entre os processos de regulação e emancipação. **Revista Espaço do Currículo**, v.1, n.1, p. 65-99, mar./set. 2008.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 353-379.

PESCE, Marly Krüger de; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, Editora Autêntica, v.04, n.07, p.39-50, jul./ dez., 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 06/07/2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

_____. Cosmopolitismo, o Cidadão e os Processos de Abjeção: os duplos gestos da Pedagogia. **Cadernos de Educação**, FaE, PPGE, UFPel, Pelotas, janeiro/abril 2011, p.361-394.

RAGO, Margareth. Uma imagem da cultura em Michel Foucault e E.P. Thompson. **Pontos de Interrogação – Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural**

da Universidade do Estado da Bahia: A invasão linguístico-literária das ciências humanas, Alagoinhas, vol. 1, n.2, jul./dez. 2011, p. 9-30. Disponível em: <http://www.poscritica.uneb.br/revistaponti/arquivos/v1n2/04-UMA-IMAGEM-DA-CULTURA-EM-MICHEL-FOUCAULT-E-E.P.THOMPSON-revistaponti-vol1-n2.pdf>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2019.

REGO, Teresa Cristina; AQUINO, Julio Groppa. O gênio libertário de Foucault. **Revista Educação – Foucault pensa a educação**, Especial Biblioteca do Professor, Editora Segmento, n. 3, 2007, p. 5.

RESENDE, Haroldo de. Apresentação. In.: _____ (org.). **Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 7-8. (Coleção Estudos Foucaultianos)

RIBEIRO, Cintya Regina. “Pensamento do fora”, conhecimento e pensamento em educação; conversações com Michel Foucault. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 613-628, set./nov. 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, Editora Autêntica, v.01, n.01, p. 57-70, ago./ dez., 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 06/07/2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 81-87.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.4, n.1, p. 15-36, jan./jun. 2013.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Prática de ensino e pesquisa na pedagogia: a favor da centralidade da prática de ensino na formação docente. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, Editora Autêntica, v.03, n.05, p. 45-56, ago./ dez., 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 06/07/2018.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 151-160.

SILVA, Juliana Marsico Correia da. **Formação de professores e a constituição de subjetividades: uma abordagem discursiva do currículo na Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: PPGGE FE UFRJ, 2018. Tese de Doutorado.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Educação, governamentalidade e neoliberalismo: contribuições foucaultianas para o estudo das políticas de currículo, **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 199-223, jan./jun. 2015.

SOUZA, Edilma de; MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. Currículo e educação do campo: modos de subjetivação da criança ribeirinha nas águas da Amazônia mato-grossense. Disponível em: <http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado->

[doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Edilma-de-Souza -Maritza-Maciel-Castrillon-Maldonado.pdf](http://doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Edilma-de-Souza-Maritza-Maciel-Castrillon-Maldonado.pdf) . Acesso em: 05/05/2019.

TORRES, Maria Licia. **A formação de professores nos ISES: uma experiência alternativa em questão**. Rio de Janeiro: PPGGE FE UFRJ, 2007. Tese de Doutorado.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187-200.

VANDRESEN, Daniel Salésio. Uma análise do discurso e do não-discursivo na arqueologia de Michel Foucault, **Revista Aurora**, Marília, v.7, n.2, p. 79-92, jan.-jun., 2014. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/3852/2880>. Acesso em: 15 de abril de 2018.

VEIGA, Ilma Alencastro Passos; SOUZA, Maria Helena Viana de; GARBIN, Neuza. O currículo como expressão do projeto político pedagógico nos cursos de graduação: teoria e prática. In: RAMOS, Kátia Maria da Cruz; VEIGA, Ilma Alencastro Passos (orgs.). **Desenvolvimento profissional docente: currículo, docência e avaliação na educação superior**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 99-121.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. 1999. p. 1-20. Disponível em: www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm . Acesso em: 05/05/2019.

_____. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Ecopolítica: um novo horizonte para a biopolítica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, FURG, vol. Especial, p. 208-224, dez. 2014.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE**, p. 35-58, 2015. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf> . Acesso em: 06/05/2019.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Revista Currículo sem Fronteira**, v.11, n.1, p. 5-13, jan./jun. 2011. Disponível em: www.curriculosemfroteiras.org . Acesso em: 06/05/2019.

VEIGA-NETO, Alfredo; MACEDO, Elizabeth. Estudos curriculares: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno? 30ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_gt12_-_alfredo_veiga-neto_-_int.pdf . Acesso em: 10 de janeiro de 2019,

YAZBEK, André Constantino. **10 lições sobre Foucault**. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção 10 lições)

ZANLORENZI, Maria Josélia; SANDINI, Sabrina Pla. Política docente: formação de professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Anais do EDUCERE – XVIII Congresso Nacional de Educação: Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**, 2017, p. 1-12. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26298_12913.pdf . Acesso em: 27 de fevereiro de 2019.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Caderno de Pesquisa**, 2005, vol. 35, n. 125, p. 63-80.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

_____. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, Editora Autêntica, v.01, n.01, p.13-40, ago./ dez., 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 06/07/2017.

ZIZEK, Slavoj. **O sujeito incômodo**: o centro ausente da ontologia política. Trad. Luigi Barichello. São Paulo: Boitempo, 2016.

APÊNDICE 1

Produções, teses e dissertações, que citam e/ou problematizam o “professor reflexivo crítico”

Quadro: Produções, teses e dissertações, que citam e/ou problematizam o “professor reflexivo crítico”, teses e dissertações, levantadas no Banco da CAPES em 2016.

	Ano	Tipo	Autor(a)	Título	Palavras-chave	Resumo
1	2006	Dissertação	Deise Margô Müller	Um olhar sobre as reformas curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física: adequação legal ou reforma?	Educação Física. Reforma curricular	Esta dissertação descreve um estudo de multicasos, que teve por objetivo verificar se as reformas curriculares suscitadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira (LDB 9394/96), no que refere ao aspecto de formação de um professor crítico/reflexivo, está sendo atendida nos novos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física. O objeto deste estudo são duas universidades da grande Porto Alegre que trabalham com esta formação de professores há mais de uma década. O trabalho traz a descrição de como foram realizadas as reformas dos currículos das licenciaturas nessas duas universidades, como foi a participação discente e docente, apresentando as mudanças mais significativas encontradas nos novos currículos e descrevendo as possibilidades ali encontradas para a formação do professor crítico/reflexivo. Como apoio teórico foi feita uma revisão das Leis e dos Pareceres pertinentes à formação do professor no Brasil (LDB 9394/96, Parecer CNE/ CP009/2001, Resolução CNE/CP 001/2002 e etc.) e Resoluções pertinentes à Educação Física. Sobre o embasamento dos conceitos e ações, que envolvem a perspectiva de formação de um professor crítico/reflexivo, analisamos autores como Schön, Kincheloe, Tardif, Krahe dentre outros. Foi uma pesquisa realizada sob o cunho qualitativo interpretativo, usando a técnica de estudos de multicasos apresentada por Molina (2004), tendo sido os dados obtidos por entrevistas semi-estruturadas e análise de

						documentos. Na análise dos dados, evidenciamos, a partir dos documentos, mudanças significativas nas propostas curriculares apresentadas, mas, nas entrevistas evidenciou-se que na prática, os professores formadores apresentam muitas dificuldades em se apropriarem das propostas, pois os processos de mudanças foram atribulados e realizadas em tempo restrito. As duas universidades apresentam propostas bem diferenciadas (uma por disciplina e outra por Programas de Aprendizagem), todavia, no produto final, surgem as mesmas evidências: os professores formadores dos futuros docentes apresentam dificuldades na apropriação do novo currículo.
2	2007	Dissertação	Vânia Alexandrino Leitão	O PROFORMAÇÃO na Agenda “Positiva” de Educação para Todos: saberes pedagógicos e formação docente em exercício nos marcos da crise do capital	PROFORMAÇÃO; Saberes Pedagógicos; Educação para Todos.	O estudo analisa a formação de professores, com ênfase no PROFORMAÇÃO e política de “Educação para Todos”, de 1995 a 2006. Tem relevância social por explicitar a lógica do sistema do capital que insere o princípio da educação/formação como mercadoria e as influências de iniciativas internacionais no campo educacional brasileiro. Toma por base a pesquisa teórica e documental ancorada no materialismo histórico dialético sob o crivo da ontologia marxista. Entre as fontes bibliográficas: Florestan Fernandes(1995), Mészáros(1998), Leher(1998), Fonseca, Oliveira e Toschi (2004), Saviani(1996), Duarte(1998, 2001 e 2003), Facci(2004) e Tonet(2005). As documentais, em âmbito nacional, LDB/96, FUNDESCOLA/FNDE e Proposta Pedagógica do curso; de abrangência internacional, Prioridades e Estratégia para a Educação(1995), Educação: Um Tesouro a Descobrir(1996), Amanhã é muito Tarde(1999) e Quedándonos Atrás (2001). A análise evidenciou a convergência entre os pressupostos econômicos e político-ideológicos da socialdemocracia com a lógica do sistema do capital, em crise estrutural, que no complexo social da educação, repercute na formação docente e modela a realizada em serviço embasada na formação do professor reflexivo, crítico, pesquisador,

						<p>competente, nos chamados novos saberes pedagógicos, como uma solução, embora paliativa, ao baixo rendimento do sistema de ensino público. Emerge concomitante a discussão sobre a profissionalização do professor pelo ajuste na organização do trabalho pedagógico, em sintonia, em termos mais amplos, com o perfil do novo trabalhador em meio à reestruturação produtiva. Os limites operantes, presentes no PROFORMAÇÃO, garantidos pelo aparato político-jurídico, refletem-se no âmbito da epistemologia da prática e consolidando-se em idealismo e praticismo voltados aos problemas imediatos escolares. Nos conhecimentos pedagógicos, ocorre a valorização dos saberes técnicos, operacionais e organizacionais da docência, peculiares do tecnicismo, atingindo a identidade do educador, dissolvida na atividade educativa destituída de sentido e significado histórico-social. Neste movimento, percebeu-se a desvalorização dos saberes científicos, políticos e a auto-responsabilização do professor, esta se mostrando inclusive como categoria de destaque nos processos formativos, em detrimento da luta coletiva por desenvolvimento profissional. Os pressupostos educacionais vinculados à ordem econômica atual manifestam-se na formação do sujeito, traduzido numa individualidade desprovida de generosidade e apontam para a necessidade de superação dessa política educacional, que permite às classes trabalhadoras o acesso à educação escolar em cumprimento da agenda “positiva” de educação básica, dita universal, mas de fato compatível às necessidades de reprodução da lógica perversa de acumulação e concentração do capital, que consente somente como finalidade para a educação o horizonte restrito da cidadania e não da emancipação humana.</p>
3	2014	Dissertação	Emerson Nunes da	Estudo sobre as contribuições do	PIBID. Ciências Biológicas.	O PIBID é uma política pública de Educação para formação inicial de professores. Nova no contexto nacional, o PIBID se

			Costa Gonçalves	“Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” – PIBID, para a formação inicial de discentes de licenciatura em Ciências Biológicas, à luz da pedagogia de projetos	Pedagogia de projetos.	de	apresenta como um terreno fértil de investigação, demonstrando-se no primeiro momento da sua implementação junto aos subprojetos nas universidades e nas escolas básicas como um desafio de integração entre os atores que dela participam quanto às práticas que devem promovê-la como um Programa eficiente na colaboração da formação diferenciada dos licenciandos vinculados a ele. O objetivo dessa pesquisa foi investigar se a Pedagogia de Projetos é eficaz como mediadora na formação dos licenciandos em Ciências Biológicas, bolsista do PIBID, na construção de um perfil reflexivo-crítico. Foi teoricamente fundamentada em Paulo Freire, Isabel Alarcão, Antônio Nóvoa e Mizukami, quanto à questão do professor reflexivo-crítico, com aportes em Donald Schön, da sua teoria sobre a reflexão na ação; Fernando Hernández, sobre os projetos de trabalho, dando-nos suporte frente a Pedagogia de Projetos; e Pesquisadores como Ana Maria Pessoa de Carvalho e Gil-Pérez, sobre a formação inicial dos professores de ciências, dentre outros pesquisadores relevantes, quando da sua experiência com o ensino de ciências. É uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, um estudo de caso que teve como sujeitos de investigação os licenciandos bolsistas do subprojeto CEUNES/UFES - biologia, atuantes na EEEFM Pio XII, em São Mateus, no Espírito Santo, nos anos de 2012 e 2013. Ocorreu em três etapas, a partir da coleta de dados por entrevistas, documentos oficiais, a aplicação de um projeto pedagógico na forma de uma feira de ciências e a realização de um grupo focal, com a análise dos dados subsidiados pela análise textual discursiva. A análise dos dados coletados nos fizeram entender que a Pedagogia de Projetos é uma metodologia viável para a formação reflexivo-crítica dos futuros professores de ciências, por incentivar a construção de espaços colaborativos e reflexivos nas escolas, quando focada num processo dialógico entre seus
--	--	--	--------------------	--	------------------------	----	--

						atores. Obteve-se como produto um livro para os supervisores do PIBID, na intenção de orientar e motivar a prática desse Programa a partir da Pedagogia de Projetos.
4	2016	Dissertação	Leandro Hupalo	Perspectivas de formação pedagógica de professores na educação profissional: uma análise a partir de dissertações e teses defendidas entre 2005-2015	Formação de Professores. Educação Profissional. Práticas Formativas	A dissertação apresenta e discute as principais perspectivas de formação pedagógica de professores, no âmbito da educação profissional, evidenciadas a partir de uma análise de dissertações e teses defendidas entre os anos de 2005-2015 em programas de pósgraduação brasileiros. A pesquisa baseou-se em um estudo do tipo bibliográfico, que consistiu na análise de um conjunto de dissertações e teses, com foco na educação profissional, a partir da qual buscou-se responder a seguinte interrogação: quais são as principais perspectivas de formação pedagógica de professores subjacentes às pesquisas com foco na educação profissional, desenvolvidas no Brasil entre os anos de 2005 e 2015? O estudo tomou por contexto a educação profissional, focando a história desta modalidade de educação, o ordenamento legal referente à formação de professores da educação profissional e um conjunto de dissertações e teses que abordam a formação de professores neste campo. A análise de natureza qualitativa e interpretativa baseou-se em uma análise de conteúdo, por meio da qual evidenciamos diferentes perspectivas de formação pedagógica de professores, perspectivas estas que têm permeado debates e fundamentado práticas formativas no âmbito da educação profissional no Brasil. A aproximação entre estas perspectivas convergiu para quatro eixos principais, cujos elementos expõem a contradição entre aquilo que predomina em nível de discurso acadêmico e aquilo que de fato se concretiza em termos de formação profissional docente. São eles: formação pedagógica assentada em bases teóricas, promovida em contextos formativos diversos, e voltada à formação de um professor reflexivo, crítico e transformador; formação

						<p>profissional docente que prioriza a articulação entre teoria e prática e a complementaridade entre disciplinas e dimensões formativas; formação profissional docente que se concretiza mediante a constituição profissional do professor e a prática pedagógica e; formação profissional generalista, desprovida de bases pedagógicas e reflexivas, que valoriza os conhecimentos instrumentais, fragilizando a prática pedagógica e contribuindo para manter o sistema econômico vigente. Por fim, há evidências da falta de literatura específica sobre o tema, o que expõe também uma ausência de interesse do meio acadêmico na pesquisa desta natureza e reforça ainda mais a manutenção da precariedade da formação docente com bases pedagógicas dos professores de educação profissional.</p>
--	--	--	--	--	--	--

APÊNDICE 2

Produções sobre Formação de Professores e Currículo que citam e/ou problematizam o “professor reflexivo crítico”

Quadro: Produções sobre Formação de Professores e Currículo que citam e/ou problematizam o “professor reflexivo crítico”, teses e dissertações, levantadas no Banco de Teses e Dissertações disponíveis on-line no site do PPGE UFRJ.

	Ano	Tipo	Autor(a)	Título	Palavras-chave	Resumo
1	2006	Dissertação	Mônica Cristina dos Santos Abreu	Formação continuada: uma reflexão sobre a ressignificação da prática docente	Educação, Prática docente, Formação continuada, Professor reflexivo.	O presente estudo apresenta uma pesquisa realizada junto ao corpo docente que leciona no 2º e 3º anos do Ciclo de Alfabetização (CA) no Município de Duque de Caxias (Estado do Rio de Janeiro), tendo como objetivo refletir acerca da relação estabelecida entre as propostas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e a ressignificação da prática desses educadores. Optou-se por uma abordagem qualitativa, com utilização de questionários. Os resultados mostram que a maioria dos professores costuma participar das propostas de formação continuada, acreditando que podem aperfeiçoar suas práticas. Entretanto a conclusão a que se chega é que a falta de condições humanas e materiais, assim como a incompatibilidade das propostas apresentadas nas formações, com a realidade da escola/turma são as principais razões pelas quais existe dificuldade em pôr na prática “novos” conhecimentos.
2	2007	Tese	Maria Licia Torres	A formação de professores nos ISES: uma experiência alternativa em questão	formação de professores, prática pedagógica, qualidade do magistério.	O estudo encerrou dois propósitos. O primeiro, como contribuição teórica, levantar o ideário reativo acadêmico, reinante no país, acerca da criação dos Institutos Superiores de Educação, como inovação da última Lei de Diretrizes e Bases, como instituições alternativas além das universidades, no sentido de garantir a demanda de formação do professor no país, seja em termos de expansão, seja em termos de interiorização, seja em termos de

						<p>provimento de formação superior para todos os professores, inclusive os que atuam nas séries iniciais do Ensino Básico. O segundo, como documentação de experiência prática, apontar as percepções docentes e discentes tiradas do nascedouro dos Institutos Superiores de Educação, acerca da formação e do papel do professor. Para a consecução do primeiro objetivo, tomou-se como Quadro Teórico de fundo as idéias de formação e políticas de formação de Nóvoa e as de qualificativos exigidos dos professores como demandas da época (Nóvoa, Giroux, Schön). Para a concretização do segundo objetivo adotou-se no Percurso Metodológico, técnicas (entrevistas e questionários) e instrumentos (matriz e roteiro) diferenciados de aporte aos segmentos protagonistas da formação nos ISE. Como resultados mais amplos alcançados podem ser resumidos, no plano da revisão teórica, a transcendência nítida de uma autolouvação de qualidade, além de um corporativismo cego e seletivo a perpassar o debate teórico acadêmico dos espaços da formação; e, de outro, no plano prático, um claro distanciamento do cenário político mais amplo da formação, devidamente situado nos contextos das relações de produção, que determinaram os tantos modismos dos qualificativos hoje esperados do professor nos cursos de formação.</p>
3	2008	Dissertação	Leticia Terreri Serra Lima	<p>Políticas curriculares para a formação de professores em ciências biológicas:</p> <p>Investigando sentidos de prática</p>	<p>Currículo; Formação de Professores; Licenciatura em Ciências Biológicas; Políticas de Currículo;</p>	<p>Este estudo se insere nos debates acerca da formação inicial de professores no país, com o objetivo de contribuir para a compreensão dos processos de produção das políticas de currículo para a formação docente, especialmente, em Ciências Biológicas. Focalizo, sobretudo, os sentidos de prática que são construídos, recontextualizados e hibridizados nessa produção. Para essa investigação, dialogo com autores do campo do Currículo, apoiando-me, especialmente, na contribuição dos estudos em Políticas de Currículo. Concentro minhas análises em legislações elaboradas pelo Conselho Federal de Educação, a partir dos anos</p>

					Sentidos de Prática.	de 2000, com o objetivo principal de reformar as Licenciaturas no país. Busco interpretar os diálogos que vêm sendo estabelecidos entre esses cursos nas Ciências Biológicas e as propostas oficiais. No interior desses cursos, focalizo a produção de políticas no contexto da disciplina Prática de Ensino, bem como os sentidos de prática que são veiculados nessa produção. Para tanto, triangulo análises das propostas oficiais, de documentos curriculares de três cursos oferecidos no estado do Rio de Janeiro (UERJ, UFF e UFRJ), e de depoimentos concedidos por professoras da referida disciplina. Em minhas conclusões, ressalto as contribuições que esse estudo oferece ao campo do Currículo, as quais estão relacionadas à construção de um modelo investigativo que se concentrou nas ambivalências, nos hibridismos e nos processos de recontextualização por hibridismo que marcam a produção de políticas curriculares para a formação de professores. Sobre os sentidos de prática, defendo que a construção dos mesmos está relacionada a processos de recontextualização por hibridismo que aconteceram no passado e que continuam acontecendo atualmente, os quais envolvem a hibridização entre distintas tradições e inovações. No caso da Prática de Ensino, considero que a recontextualização e a hibridização dos distintos sentidos de prática estão relacionadas tanto às histórias institucionais quanto às trajetórias individuais e ao pertencimento das professoras entrevistadas a uma mesma comunidade disciplinar.
4	2009	Tese	Maria Regina Bortolini	A pesquisa na formação de professores: experiências e representações	formação de professores, pesquisa, currículo e representações sociais	Já há algum tempo que a formação do profissional engajado e comprometido, crítico e reflexivo, do professor-pesquisador, tem sido colocada. Considerando que o currículo é o elemento de organização da formação, que resulta de processo histórico, neste caso, voltado para a profissionalização do magistério, e que as representações permitem a elaboração de certos consensus sociais, sobre os quais as práticas se assentam, mas também se

					<p>transformam, considerou-se como objeto dessa investigação as representações de pesquisa que orientam/ressignificam as experiências que o novo projeto curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá propõe. Dada a complexidade do fenômeno, optou-se pelo desenvolvimento da investigação nos moldes do Estudo de Caso com a utilização de uma abordagem plurimetodológica. O estudo envolveu a análise de documentos oficiais, o Projeto Político Pedagógico, a matriz curricular e os programas da disciplina. O trabalho de campo foi realizado em dois campi com aplicação de questionários, técnica de associação de idéias, entrevistas semi-estruturadas, grupos focais e análise de avaliação institucional, envolvendo um total de 171 estudantes e 17 professores. O curso estruturou uma nova proposta curricular, na qual as tradicionais disciplinas de pesquisa foram substituídas pela disciplina Pesquisa e Prática em Educação, oferecida em todos os períodos do curso, como eixo articulador do currículo a partir de projetos interdisciplinares e contextualizados. No entanto, reformas administrativas têm tornado esse projeto praticamente inexecutável. Não foi possível identificar uma representação de pesquisa elaborada pelos professores. Suas falas são slogans que parecem expressar mais a luta por inserção no campo e a afirmação da cientificidade da Pedagogia. A análise das falas das/os alunas/os permitiu a construção de seis núcleos de sentido: busca, conhecimento, análise, método, prática e aprendizado. Todos esses elementos estão relacionados tanto com a dimensão epistemológica quanto com a dimensão pedagógica da pesquisa. Em Petrópolis, onde os projetos interdisciplinares promovem maior inserção no campo e aproximação com a realidade, a representação de pesquisa está organizada em torno do binômio conhecimento-prática. Em Madureira, numa abordagem burocrática, pesquisa é conhecimento MARIA REGINA BORTOLINI método. Não há motivação para a aprendizagem da</p>
--	--	--	--	--	--

						pesquisa, ela acaba por se tornar experiência pouco fértil, que reproduz e não renova a prática docente já instituída. No entanto, as diferentes experiências não só levaram à elaboração de representações de pesquisa distintas, mas problematizaram mesmo seu sentido na formação.
--	--	--	--	--	--	---

APÊNDICE 3

Artigos da “Formação Docente” – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores

Quadro: Artigos da “Formação Docente” – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, levantados no site da Revista.

Volume 01 / n. 01 ago.-dez. 2009

AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	RESUMO	PALAVRAS- CHAVE
Júlio Emilio Diniz Pereira	Apresentação	Após o esforço concentrado da comunidade brasileira de pesquisadores sobre formação docente, organizada por meio do Grupo de Trabalho “Formação de Professores” (GT08) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd) e em parceria como uma das maiores editoras do país, a Autêntica, temos o imenso prazer em apresentar o primeiro número da “Formação Docente” – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores.	Formação docente; GT 8; ANPEd; Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores.
Kenneth Zeichner	M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente	Este artigo examina os textos que fizeram parte do relatório final do painel da American Educational Research Association (AERA) sobre formação docente e que analisaram temas específicos referentes à formação inicial de professores nos Estados Unidos.	Formação Docente; pesquisa em educação; estados Unidos.
Marli E. D. A. André	A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das	Verifica se houve mudanças nos temas priorizados, emergentes e silenciados na formação de professores, assim como nas tendências teóricas e metodológicas das pesquisas nos resumos disponíveis no Banco de Dados da CAPES e nos dados das dissertações e teses defendidas no período 1990-1998 e do período 1999-2003.	Formação de professores; síntese integrativa; Estado do conhecimento.

	dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000		
Maria do Céu Roldão	Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional	Percorrer as conclusões de algumas das revisões de pesquisa sobre formação de professores, realizadas desde a década de 1990, problematizando a sua análise em torno da representação do que é ser professor e quais as concepções mais visíveis sobre a natureza, construção e uso do conhecimento necessários ao seu exercício. Os traços dominantes resultantes do confronto destas revisões apontam para a necessidade de clarificar as linhas de pesquisa sobre formação, os conceitos associados à natureza da função e o saber do profissional que é sujeito da formação, e a superação da dicotomia teoria-prática nas abordagens da temática definidora do campo. No plano metodológico assinala-se o desequilíbrio que se evidencia nas revisões analisadas resultante da predominância de estudos de caso e descritivos, orientados mais para concepções que para a ação docente e formativa existente, que constitui outro fator de dificuldade na consolidação da pesquisa sobre formação.	Formação de professores; conhecimento profissional; função docente.
sem autor	Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica	A metanálise da produção do GT8, associada à narrativa de sua travessia histórica.	Produção sobre formação de professores; pesquisa e pós-graduação; travessia do GT8; fórum de debates; Metanálise; Ethos.
Menga Lüdke	Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores	Aprofundar aspectos analisados por estudos anteriores sobre a participação dos principais envolvidos no estágio: os próprios estagiários e os professores regentes que os recebem em suas salas de aula. A nova pesquisa amplia o foco para toda a instituição escolar, onde se desenrola o estágio, incluindo todos os seus participantes e estendendo o foco também sobre a outra instituição parceira, a universidade, representada pelos professores supervisores do estágio.	Formação de professores; Estágio Supervisionado; profissão docente; pesquisa em Cooperação.

Carlos Marcelo	A identidade docente: constantes e desafios	A melhoria na qualidade do ensino requer bons professores. Docentes comprometidos com a difícil tarefa de ensinar que, por sua vez, exige dos profissionais sentido e responsabilidade. A identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. A identidade se constrói e se transmite. E existem algumas características ou constantes da identidade profissional docente que se repetem e que são, geralmente, independentes do contexto social ou cultural. Neste artigo, discutimos essas características da profissão docente que lhes garantem identidade.	Identidade docente; identidade profissional; cultura profissional; desenvolvimento profissional.
----------------	---	---	--

Volume 02, número 02, jan./jul. 2010

AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE
Júlio Emílio Diniz-Pereira	Apresentação	O texto visa apresentar os artigos que serão trabalhados na revista, trazendo em si em cada um dos artigos os seguintes temas: profissão docente e experiência; profissão no início da carreira; experiência profissional no ensino superior; reflexão sobre prática docente bem sucedida; história de vida de professores; pesquisas sobre a docência da educação básica; políticas de formação de professores; formação de professores para educação infantil no curso de pedagogia.	
Gloria Ladson-Billings (tradução: Cristina Antunes)	Fazendo as perguntas certas: uma agenda de pesquisas para se estudar a diversidade na formação de professores	O objetivo deste trabalho é esboçar a agenda de pesquisa para diversidade na formação de professores.	Formação de professores; diversidade cultural; pesquisas.

Rinaldo Molina; Elsa Garrido	A produção acadêmica sobre Pesquisa-Ação em Educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período 1966-2002	O objetivo deste artigo é levantar a literatura sobre a produção brasileira em educação de investigações acadêmicas tipo pesquisa-ação, sendo que o artigo foi dividido em duas partes. Na primeira se apresenta se uma síntese conceitual sobre as tendências teóricas que influíram este campo de pesquisa no Brasil. Na segunda, apresenta o mapeamento das dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação, de 1966 a 2002.	Pesquisa-ação em educação; Pesquisa-ação colaborativa; estado do conhecimento.
Marília Claret Geraes Duran	Profissão docente: desafios de uma identidade em crise.	O objetivo deste artigo é buscar compreender tensões e desafios no campo da formação de professores, com o estudo de questões relacionadas às representações sociais de estudantes sobre a escolha pela profissão docente.	Profissão docente; representações sociais; função de resistência.
José Rubens Lima Jardimino	Formação de professores na América: notas sobre história comparada da educação no século XX	O objetivo é apresentar os frutos de uma investigação sobre modelos de formação de professores empreendido nas escolas normais no eixo sul-norte (Brasil e Canadá), considerando o período de 1930 a 1970 no qual se busca compreender , por meio de uma abordagem comparada, como esses modelos de formação na América, implementados por essas instituições escolares para a formação de mestre-escola contribuíram, em cada contexto específico com suas semelhanças e distanciamentos, para o projeto de nação que naquele período se constituía e se consolidava em cada país.	Formação de professores; história da Educação; instituições escolares.
Valeska Fortes de Oliveira	Formação docente: aprendizagens e significações imaginárias no espaço grupal	o objetivo é conhecer as possibilidades de pensar o grupo como um dispositivo de formação; identificar os saberes e as representações construídas pelas pessoas que compartilham a experiência da produção coletiva em um grupo de estudos e pesquisas e contribuir para a sustentação de alternativas teóricas no campo da formação de professores.	Dispositivo grupal; significações imaginárias; aprendizagem.
Júlio Emílio Diniz-Pereira	A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras	Este artigo sistematiza os primeiros pensamentos do autor sobre aquilo que ele denomina "epistemologia da experiência na formação de professores". Para tal, baseia-se, principalmente, na obra de John Dewey - um dos primeiros a advogar por uma teoria ou filosofia da experiência na educação. A defesa dessa ideia busca não reproduzir a tradicional dicotomia entre teoria e prática na formação de educadores e, por conseguinte, pensar em	Formação de professores; Epistemologia da experiência; John Dewey

	aproximações	estratégias mais amplas para a reparação dos profissionais da educação.	
--	--------------	---	--

Volume 02 / n. 03 ago.-dez. 2010: Sumário

AUTOR	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE
	Apresentação		
Carlos Marcelo	O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência	O texto levanta questionamentos sobre a formação e profissão do docente. Discute se docência é profissão.	Formação de professores; profissão docente; trabalho docente
Rejane cavaleiro, Silvia Aguiar Isaias, Doris Pires Vargas Bolzan	A formação no ensino superior: Quais trajetórias de formação têm os professores que se formam professores para a escola básica?	Seu objetivo é investigar a trajetória de formação que esses sujeitos vêm construindo e qual a repercussão da mesma na formação de futuros professores de educação infantil e anos iniciais.	Concepções de formação; docência superior; trajetória de formação de professores.
Daisi Teresinha Chapani, Lizete Maria Orquiza de Carvalho, Antônio Teodoro	Políticas de formação docente na Bahia: Uma análise a partir de pressupostos da	Como se situam os professores frente às normas que regulam sua formação.	Esfera Pública; estado; formação de professores; políticas públicas.

	teoria social de Habermas		
Menga Ludke, Gisele Barreto da Cruz	Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica	Os autores reúnem um conjunto de ideias básicas sobre o tema (qual?), ressaltando sua centralidade hoje, especialmente a partir dos conceitos de reflexividade no trabalho do professor, de propriedade específica de um saber elaborado pelo próprio professor e da importância da construção do conhecimento por esse profissional, pela proximidade com a realidade da sala de aula e em função de seu próprio desenvolvimento profissional.	Reflexividade; trabalho do professor; desenvolvimento profissional.
Maricéa do Sacramento Santos, Carlos Henrique de Souza Gerken	Em foco: A gestão das relações em sala de aula	Analisar as relações interpessoais estabelecidas entre os atores sociais (professora, alunos e suas famílias) que protagonizam uma prática pedagógica bem-sucedida no contexto de uma escola pública, focalizando a gestão das relações em sala de aula e destacando a afetividade como uma das condições determinantes para a superação de dificuldades de aprendizagens, elevação da autoestima e alcance do sucesso escolar por sujeitos socialmente vulneráveis e fadados ao fracasso em razão de seus históricos escolares anteriores.	Afetividade; dificuldade de aprendizagem; prática pedagógica; sucesso escolar.
Leny Rodrigues Martins Teixeira, Flavines Rebolo, Maria Aparecida de Souza Perrelli, Eliane Greice Davanço Nogueira, Adriana Rodrigues Silva	As narrativas de professores sobre a Escola e a mediação de um Grupo de Pesquisa-Formação	Texto discute aspectos da formação profissional de um grupo de professores, com base na reflexão sobre as narrativas de suas histórias de vida e no âmbito de uma Pesquisa-Formação que teve como objetivos compreender os processos mediante os quais professores da Educação Básica se constituem como são e propiciar condições para que os envolvidos na pesquisa sejam conduzidos à reflexão, partilhada com os pares, sobre seus percursos formativos e as origens de suas práticas pedagógicas.	Concepções de escola; formação de professores; narrativas autobiográficas; pesquisa-formação
Geslani Cristina Grzyb Pinheiro, Joana Paulin Romanowski	Curso de pedagogia: Formação do professor da educação infantil e	O presente texto expressa resultado de investigação realizada com o objetivo de compreender como se institui a formação do professor para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia.	Conteúdos da Docência, Curso de Pedagogia, Formação de Professores

	dos anos iniciais do ensino fundamental		
Marli E. D. A. André, Menga Lüdke, Maria do Céu Roldão	Pesquisa sobre Formação de Professores: Síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPEd	O presente texto sintetiza o registro dos dois simpósios realizados pelo GT 8 Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd com a finalidade de socializar para todos os membros do referido grupo de trabalho, sobretudo daqueles que não puderam estar presentes nos encontros, os resultados dos debates. O texto comenta e discute as constatações destacadas nas reuniões anuais do grupo, procurando avançar na discussão do grande tema da formação de professores como campo de pesquisa, que tem sido objeto de nossa reflexão há bastante tempo. Esse relato significa a síntese das quatro observadoras que assinam este texto no qual procuraram destacar os pontos mais importantes na discussão e no debate nos simpósios.	Campo de Pesquisa, Formação de Professores, Relato; GT 8; ANPEd

Volume 03 / n. 04 jan.-jul. 2011

AUTOR	TÍTULO ARTIGO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE
Margareth Diniz	Apresentação	A edição número 4 da revista reúne artigos sobre o oitavo o Simpósio de Formação e Profissão Docente (SIMPOED) cujo o tema foi “Formação de professores, diversidade e compromisso social”.	SIMPOED; formação de professores; diversidade; compromisso social.
Margareth Diniz	SIMPOED: um pouco de história	Retrata a história do SIMPOED e introduz o dossiê.	História do SIMPOED; dossiê SIMPOED.
Margareth Diniz, Célia Nunes,	A formação e a condição docente num	Reflexões acerca da nova configuração da docência na contemporaneidade em seu contexto	Formação Docente; condição

Carla Cunha, Ana Lúcia de Faria e Azevedo.	contexto de complexidade e diversidade	sócio-histórico e na complexidade do ser professor.	docente; pesquisa.
Elisabete Cardieri	Direitos humanos e formação de educadores: Algumas reflexões	Refletir acerca da discussão sobre os direitos humanos na formação de professores, em particular do curso de pedagogia e sua influência na prática educacional.	Direitos Humanos; formação de professores; prática educativa.
Juarez Tarcisio Dayrell, Simone Grace de Paula	Situação juvenil e formação de professores: Diálogo possível?	Refletir sobre a situação juvenil dos moradores da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), trazendo elementos que retratam as desigualdades sociais e educacionais vivenciadas pelos jovens e possibilitar uma análise crítico-reflexiva sobre essa situação, a formação de professores e o ensino para a diversidade.	Diversidade; formação docente; juventude.
Antônia Vitória Soares Aranha	Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço da Educação	Delimitar uma compreensão do que seja a diversidade, e contextualizá-la no quadro brasileiro;interrogar a formação docente na atualidade e apontar indicadores que relacionam um avanço da formação docente e o respeito e preservação da diversidade.	Formação docente; preservação da diversidade; respeito.
Guacira Lopes Louro	Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade	Discutir as reflexões existentes no campo teórico e político sobre gênero, sexualidade e educação.	Diversidade; docência; gênero; sexualidade.
Magda Chamon	O instituído e o instituinte nos cursos de formação de professores: desafios da contemporaneidade	Discutir as pesquisas que se dedicam à análise das questões relativas à formação docente nas últimas décadas.	Formação de Professores; instituído; instituinte.
Vol. 3, n. 5, ago.-set. 2011			

AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE
Joana Paulin Romanowski	Apresentação	“Esse número distingue artigos sobre a formação inicial, preocupação constante de pesquisadores, além de pesquisas sobre história de vida, formação de professores iniciantes para cursos profissionalizantes e formação continuada.” Além de apresentar cada um dos artigos publicados.	Formação inicial; história de vida; formação de professores iniciantes para cursos profissionalizantes; formação continuada.
Maria Alfredo Moreira	Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão	Discutir a prática da escrita de narrativas profissionais na investigação educacional e na formação (pós-graduada) de professores em supervisão em Portugal. [...] discussão da necessidade de desenvolver a narratividade ao serviço da transformação do trabalho docente. Essa discussão deve ser orientada pelos valores de uma sociedade democrática, disseminando práticas de investigação narrativa que valorizem os saberes profissionais construídos pelos professores e com eles, e não sobre eles.	Formação de Professores; Investigação Educacional; Narrativas Profissionais; Supervisão.
Magali Aparecida Silvestre; Vera Maria Nigro de Souza Placco	Modelos de formação e estágios curriculares	Discutir a finalidade dos estágios curriculares obrigatórios nos processos formativos de futuros professores, visando à superação de modelos pautados na racionalidade técnica, assim como de modelos pautados na racionalidade prática. Com o objetivo de defender “que as práticas dos estágios curriculares devam convergir para a formação de um profissional preparado para contextualizar histórica e politicamente o processo de ensino-aprendizagem; para compreender a docência como uma atividade teórico-prática; para situar sua prática e percebê-la como uma prática social que envolve sujeitos e subjetividades e, finalmente, para intervir na realidade intencionalmente.”	Estágios Curriculares; Formação Inicial de Professores; Pedagogia; Prática Docente.
Luciane Maria Schlindwein	Prática de ensino e pesquisa na pedagogia: a favor da centralidade da prática de ensino na formação docente	Discutir a “constituição dos saberes docentes, identificando como a prática de pesquisa se constitui em saberes necessários à formação docente” onde a vivência de “experiências de pesquisa contribui efetivamente para que os professores desenvolvam uma postura indagativa, questionadora e provocativa, na qual possam sentir-se implicados e inquietados com o cotidiano escolar.”	Curso de Pedagogia; Formação Estética; Prática de Ensino; Prática de Pesquisa.

Daniel Soczek	PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares	“Apresentar alguns apontamentos e reflexões que resultam de uma pesquisa sobre a formação de professores no Estado do Paraná que atuam no ensino fundamental e médio, na perspectiva das políticas públicas voltadas para sua formação. A hipótese deste estudo é que o processo de pesquisar sobre prática de ensino constitui-se no âmago e no ápice do processo de formação e que sua ausência repercute negativamente na prática docente, necessitando, portanto, ampliar continuamente os espaços que a propiciem.”	Formação de Professores; Pesquisas; PIBID.
Cláudio Lúcio Mendes; Paola Luzia Gomes Prudente	O currículo de formação dos cursos de educação física: novas rupturas ou antigas continuidades?	Explicitar como são interpretadas – no currículo dos cursos superiores de Educação Física da região Centro-oeste de Minas – as normatizações constantes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores do Conselho Nacional de Educação.	Currículo dos cursos superiores de Educação Física; DCNs;
Cláudia Valéria Gabardo; Márcia de Souza Hobold	Início da docência: investigando professores do ensino fundamental	O objetivo desta pesquisa é conhecer o que dizem os professores do ensino fundamental sobre seu início de carreira na rede pública de ensino.	Ensino Fundamental; Início da Carreira; Trabalho Docente.
Sandra Terezinha Urbanetz	O percurso formativo de docentes da educação profissional e o significado da docência na vida de engenheiros que se tornaram professores	Esse artigo discute a trajetória dos professores da Educação Profissional em duas Instituições Universitárias, sendo uma Universidade Acadêmica e uma Universidade Corporativa indicando como esses profissionais, de engenheiros, se tornaram professores. Sob a perspectiva materialista, observa-se que a formação docente para a educação profissional ainda permanece sob a égide de ações fortuitas e esparsas muitas vezes recaindo sobre a decisão individual dos sujeitos.”	Educação; Educação Profissional; Formação de Professores; Trabalho

Belmayr Nery Otavio Maldaner	Knopki Aloisio	Processo formativo FOLHAS: constituição subjetiva de conhecimento de professor de química	Este texto apresenta novos resultados da pesquisa desenvolvida sobre o Projeto Folhas. O Projeto foi primeiramente investigado em pesquisa de mestrado no Programa de Educação nas Ciências da UNIJUÍ, como um programa de formação continuada para professores, no campo curricular da química. Para o presente trabalho, foca-se o olhar, ora mais aguçado, sobre a possibilidade de constituição do sujeito professor-autor de Folhas, tendo como referência teórica o conceito de formação na acepção de constituição, está ocorrendo intersubjetivamente, no referencial vigotskiano. Conclui-se que o professor de química que participa do processo Folhas (re) constrói intersubjetivamente significados do conhecimento de professor de química em processo fundamentalmente interativo, portanto, constitutivo.	Conhecimento do professor; química; constituição do sujeito professor; formação continuada.
---------------------------------	----------------	---	---	---

Volume 04 / n. 06 jan. - jul. 2012

AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE
Márcia de Souza Hobold, Joana Paulin Romanowsk	Apresentação	Busca apresentar o n.06 sobre a organização com trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Formação de Professores – do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd SUL), realizado em Caxias do Sul, na Universidade de Caxias do Sul (UCS), de 29 de julho a 1º de agosto de 2012, com a temática: “A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica” sobre a formação inicial, a formação continuada, o desenvolvimento profissional, a identidade, a profissionalidade e a profissionalização dos docentes.	
Adriana da Cunha Werlang e Edaguimar Orquizas Viriato	O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990	Apresentam-se, no presente texto, resultados da pesquisa que buscou analisar as motivações que levaram profissionais de distintas áreas do conhecimento a escolher a docência universitária como profissão. Revelar as experiências iniciais e os desafios enfrentados pelos entrevistados tornou-se, também, objetivo da pesquisa.	Formação de professores; política educacional; PREAL; reforma do Estado; trabalho docente.

Raquel Fröhlich	Governmentalidade e estatística na formação docente: implicações sobre a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente	Este trabalho propõe discutir algumas questões sobre a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente, aliadas aos conceitos de governamentalidade e estatística.	Estatística; formação docente; governamentalidade.
Silvia Regina Canan	PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores.	trata sobre o PIBID, dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática e Letras, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – campus de Frederico Westphalen. O PIBID tem atuado na valorização dos futuros docentes, ao propiciar que eles trabalhem, na prática o que aprendem nas disciplinas.	Formação de professores; PIBID; política nacional de formação de professores.
Romilda Teodora Ens e Jociane Emídia Silva Geronasso	Bullying: políticas e representações sociais de professores da escola básica	Mostrar que é fundamental que o professor, hoje, busque a formação continuada, para se adaptar às mudanças da sociedade, acompanhando, assim, a evolução social.	Bullying; formação de professores; política educacional.
Andréia Veridiana Antich e Mari Margarete dos Santos Forster	Formação continuada na modalidade de grupo de estudos: repercussões na prática docente	Esta pesquisa objetivou analisar as repercussões do curso de Formação Continuada, desenvolvido pelo Núcleo de Formação de Profissionais da Educação (NUPE), na prática docente das professoras da Educação Infantil, participantes do Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí, no período de 2007 a 2008.	Formação continuada; grupo de estudos; inovação
Beatriz Maria Atrib Zanchet, Maurício Cesar Vitoria Fagundes e Helenara Facin	Motivações, primeiras experiências e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes?	Apresentam-se, no presente texto, resultados da pesquisa que buscou analisar as motivações que levaram profissionais de distintas áreas do conhecimento a escolher a docência universitária como profissão. Revelar as experiências iniciais e os desafios enfrentados pelos entrevistados tornou-se, também, objetivo da pesquisa.	Docentes iniciante; ensino superior; formação docente.
Ricardo Siewerdt e Rita	Formação docente de professores que atuam nos	Este trabalho tem como objetivo analisar a formação docente de professores que atuam em Cursos Superiores de Tecnologia (CST) em uma faculdade tecnológica da	Cursos superiores de tecnologia; educação.

Buzzi Rausch	cursos superiores de tecnologia	cidade de Blumenau (SC), partindo das seguintes questões: Qual a formação docente dos professores que atuam nos Cursos Superiores de Tecnologia? Qual a importância conferida aos aspectos técnicos e pedagógicos dessa formação para a atuação dos professores nos Cursos Superiores de Tecnologia?	Tecnológica; formação docente.
--------------	---------------------------------	--	--------------------------------

Volume 04 / n. 07 jul. - dez. 2012

AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE
	Apresentação	não tem apresentação	
Carlinda Leite	A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha – Contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal	Este artigo confronta os desafios com que convivem os professores do ensino fundamental, neste século XXI, com o modelo de formação inicial que tem vindo a acontecer em Portugal decorrente da adaptação aos compromissos de Bolonha.	Desafios à Docência; formação inicial de professores em Portugal; processo de Bolonha.
Luciana Aparecida de Araujo Penitente	Professores e pesquisa: da formação ao trabalho docente, uma tessitura possível	Propõe-se uma reflexão a respeito do conceito de pesquisa, que busca definir e explicitar suas características específicas e trazer algumas diferenças que marcam a pesquisa acadêmica, a pesquisa escolar e a pesquisa pedagógica, apontando esta última como relevante no processo formativo do professor. Ressalta-se a relação entre pesquisa e formação de professores, apontando também a necessidade de uma reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia, de modo que a pesquisa possa ser pensada como eixo formativo da formação de professores. Ademais, discutem-se as contribuições da pesquisa na formação e prática docente, bem como o estudo do cotidiano escolar,	Formação de professores; pesquisas; prática docente.

		enfocado como momento necessários para colocar em prática pressupostos subjacentes à prática do professor e vivenciar experiências de socialização entre alunos, professores e demais profissionais desse campo de saber.	
Marli E. D. A. André Marly Krüger de Pesce	Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador	. Este artigo discute alguns resultados obtidos em uma pesquisa que teve como objetivo compreender como professores formadores têm desenvolvido a formação do professor pesquisador..	Formação Docente; procedimentos didáticos; professor pesquisador.
Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau	A pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para integração das TIC na prática pedagógica do professor	As propostas de formação de professores para a integração das tecnologias à prática pedagógica escolar têm crescido significativamente desde a criação do PROINFO no final da década de 1990. Este artigo aborda o relato dos resultados de uma pesquisa-ação-formação tendo por objetivo analisar a evolução da formação de professores para a integração das tecnologias à prática pedagógica, construída ao longo do processo e adaptada em decorrência das experiências vivenciadas e aprendizagens compartilhadas entre pesquisadores, formadores e professores participantes.	Educação básica; formação em serviço; pesquisa-ação-formação; tecnologias educacionais.
José Ângelo Gariglio	Professores de Educação Física e seus saberes docentes: a gestão do conteúdo de ensino em questão	Este trabalho trata-se de um relato da pesquisa de doutorado que teve como objeto central de estudo analisar os saberes docentes relacionados ao conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo da Educação Física (EF). Tratamos dessa questão sob o ângulo dos objetivos almejados, dos conteúdos e das atividades de aprendizagem, das estratégias de ensino e do planejamento das variáveis referentes ao ambiente educativo no qual os professores pesquisados estavam inseridos.	Educação física; formação de professores; saberes docentes.
Marielda Ferreira Pryjma	A formação inicial de professor: considerações sobre o programa de licenciaturas	Este estudo relata o processo de acompanhamento de estudantes inseridos no Programa de Licenciaturas Internacionais e buscou analisar as condições de inserção ao PLI e quais foram as oportunidades de aprendizagem para a docência dos estudantes brasileiros.	Formação inicial; inserção Profissional; PLI.

	internacionais		
Marli Amélia Lucas Pereira Marli E. D. A. André Francine de Paulo Martins Ana Maria Gimenes Corrêa Calil	Crenças e concepções dos licenciandos em Matemática sobre a profissão docente	O objetivo deste artigo é discutir a opinião de um grupo de sete licenciandos em matemática sobre os motivos de escolha da profissão docente, sobre suas crenças e concepções sobre a docência e sobre como avaliam os conhecimentos e as práticas vivenciadas no curso de licenciatura.	Grupos de discussão; licenciatura em matemática; professores iniciantes.
Eduardo A. Terrazzan, Maria Eliza Gama	Encontros e desencontros nos processos de formação continuada de professores em escolas públicas de educação básica	Nosso objetivo foi compreender como os papéis assumidos e desempenhados pelos profissionais que organizam, realizam e participam da Formação Continuada em EEB podem representar possibilidades ou limitações para que esses processos se articulem ao desenvolvimento institucional das escolas. Utilizamos informações coletadas com grupos focais com professores participantes dos processos formativos e entrevistas individuais com os profissionais responsáveis pela organização e realização da formação continuada dos professores em serviço e com os profissionais convidados para realizarem os encontros formativos no papel de formadores. Como aportes teórico-conceituais para esta pesquisa, utilizamos os estudos de autores como Canário (1995), Barroso (1997), Candau (2004), Pereira (2000), Gama (2007), Terrazzan (2007), que, apesar de suas diferenças conceituais, se aproximam da ideia de que a formação de professores, em especial a formação continuada, centra-se na escola.	Escolas públicas; formação continuada de professores; formadores; professores.
Ecleide Cunico Furlanetto	Os processos de construção identitária docente: a dimensão criativa e formadora das crises	Em um mundo acometido por crises que se infiltram nas mais diversas instituições e, entre elas, a escola, torna-se de fundamental importância compreender como os professores enfrentam essas situações e como são afetados por elas. Nessa perspectiva, foi realizada a pesquisa “Desenvolvimento profissional docente: a dimensão criativa e formadora das crises”, que assumiu, como objetivo principal, investigar as crises que	Crise; formação de professores; processos de construção identitária docente.

emergem no exercício da docência e quais os recursos que os professores disponibilizam para enfrentá-las.

Volume 04 / n. 08 jul. - jun. 2013

AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE
José Rubens Lima Jardimino	Apresentação	o objetivo desta apresentação é divulgar o novo Editor responsável pela revista. Agradecendo aos pesquisadores a fim de que a Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores não seja somente mais um periódico da área, mas que venha a se tornar um portal da pesquisa sobre a formação de professores no Brasil.	Pesquisa; Formação de professores; portal de pesquisa.
Dário Fiorentini/ Vanessa Crecci	Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-chuva ou um novo sentido à formação?	O objetivo deste artigo é feita uma revisão bibliográfica de estudos e documentos sobre o tema, dando destaque, de um lado, aos aspectos contraditórios sobre o uso e o significado desse conceito. no contexto brasileiro e, de outro, a alguns contextos e práticas indutores ou catalisadores de DPD, como a pesquisa do professor e sua participação em comunidades investigativas.	Desenvolvimento profissional; formação docente; comunidades investigativas.
Lidiane Gonzaga Chiare/ Rita Buzzi Rausch	Formação continuada de professores da Educação Infantil: Possibilidades, desafios	O objetivo é desvelar as possibilidades e os desafios da formação continuada, observados em um Centro de Educação Infantil pertencente à rede pública municipal de Blumenau (SC).	Formação de professores; formação continuada; Educação Infantil.

	e perspectivas		
Maria Regina de Carvalho Teixeira de Oliveira/Regina Magna Bonifácio de Araujo	“A docência universitária em palavras...”	O objetivo é analisar a docência universitária a partir de expressões e tipificações feitas pelos próprios professores universitários, em vários momentos de sua carreira, colhidas em uma pesquisa.	Identidade profissional; carreira; docência no ensino superior.
Selma Oliveira Alfonsi/Vera Maria Nigro de Souza Placco	A crise não reconhecida: identidade docente de professores do ensino fundamental 2	Tem como objetivo investigar como as exigências que os professores percebem que lhes são feitas, pelas famílias e pela escola, afetam a sua identidade profissional.	Identidade docente; identidade profissional; crise de identidade.
Denise Pollnow Heinz/Rosana Mara Koerner	A formação do professor alfabetizador em busca da prática	O objetivo deste artigo traz resultados de uma pesquisa realizada junto aos professores alfabetizadores de uma rede de ensino do sul do Brasil e tem por objetivo apresentar as discussões sobre a formação e a profissão do professor alfabetizador.	Formação de professores; professores alfabetizadores; profissão do professor.
Raquel Silveira Martins	Fóruns de EJA como espaço de formação continuada de professores: análises por meio de grupos de discussão	O presente texto discute achados de pesquisa cuja elaboração está ligada ao documento Projeto de Educação de Jovens e Adultos que descreve uma proposta para a EJA na rede municipal de educação de Divinópolis/MG.	Fóruns de EJA; grupos de discussão; formação continuada.
Marta Nörnberg/Igor Daniel Martins Pereira	Concepções de estágio e ação docente	Este artigo apresenta concepções de estágio e ação docente. São resultados de pesquisa que visa compreender quais são os componentes que formam a ação docente do acadêmico em estágio curricular.	Formação de professores; estágio; ação docente.
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, Maria Fracaro Rodrigues	A relação entre a formação do professor e a identidade do ensino religioso	Apresenta pesquisas do tipo “estado da arte”, que compreendem o período entre 1995 e 2010 em relação à oferta de cursos de formação e produção científica de ensino religioso.	Formação docente; ensino religioso; perfil pedagógico.

Marina Cyrino/ Samuel de Souza Neto	Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários de pedagogia	O estudo focaliza o estágio curricular no curso de Pedagogia de uma universidade pública do interior paulista, tendo como objetivo identificar na literatura as várias nomeações e tipos de acompanhamento de estágios no Brasil e em outros países; e apresentar e elencar os possíveis elementos que caracterizam uma proposta de acompanhamento de estágio que segue uma perspectiva de interação e intervenção.	Estágio curricular; interventoria; formação de professores.

Volume 05 / n. 09 jul. - dez. 2013

AUTOR	TITULO DO ARTIGO	RESUMO	PALAVRA CHAVE
José Rubens Lima Jardilino	Apresentação	Os artigos que compõem esse número discutem a formação de professores em múltiplos aspectos, refletem sobre a formação de professores na perspectiva da pedagogia universitária, discutem aspectos da formação inicial, entre eles o estágio, as concepções de formação do pedagogo e questões ligadas às tecnologias no processo formativo. A revista, por fim, apresenta dois ensaios: um sobre a discussão do método na formação numa perspectiva comparada entre Brasil e Colômbia, e outro sobre os princípios educacionais do MST na formação de professores.	
Alda Roberta Torres, Maria Isabel de Almeida	Formação de professores e suas relações com a pedagogia para a educação superior	O trabalho apresentado tem como objetivo analisar a Pedagogia no contexto da educação superior e as suas contribuições relacionadas ao desenvolvimento profissional na formação de professores.	Ensino superior, formação de professores, pedagogia, pedagogia universitária.

Vania Chaigar, Ligia Carlos	Estratégias de formação do professor universitário entre a memória e a experiência: Uma conversa no espiral do tempo	O texto apresenta considerações de uma pesquisa em andamento sobre estratégias de formação do professor universitário. Essa pesquisa busca compreender percursos e experiências institucionais, visando contribuir com o desenvolvimento profissional docente.	Experiência; professor universitário, projeto formativo.
Ana Silvia Moço Aparício, Celia Maria Haas, Elisângela Fregonezi Diniz Ribeiro, Maria de Fátima Ramos de Andrade	A formação do pedagogo: Quem são e o que dizem os alunos concluintes de um curso de pedagogia	O presente texto se propõe a apresentar os resultados de uma pesquisa que teve como foco a investigação do significado de ser pedagogo para alunos concluintes do curso de Pedagogia. A temática surgiu das preocupações em torno do rumo que o curso de Pedagogia tomou após a publicação das novas Diretrizes Curriculares, que romperam com a identidade de um curso que formava o bacharel e o licenciado ao privilegiar a última formação e comprometeram a visão do que é ser pedagogo.	Curso de Pedagogia;; formação docente, pedagogo.
Isabel Sabino, Lidiane Sousa Lima, Silvina Pimentel Silva	Estágio supervisionado e pesquisa: Perspectivas e dilemas de uma experiência	Este artigo discute as contribuições do Estágio Supervisionado para a formação do professor pesquisador. A pesquisa foi realizada através da análise de uma experiência de aproximação entre ensino e pesquisa desenvolvida no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado, do curso de Pedagogia, de uma universidade pública situada no nordeste brasileiro.	Estágio Supervisionado, Formação de Professores, Pesquisa.
Célia Nunes, Solange Cardoso	Professores iniciantes: Adentrando algumas pesquisas brasileiras	Este trabalho apresenta um levantamento realizado em quatro bases de dados brasileiras e uma breve análise sobre pesquisas feitas no período de 2000 a 2010 cuja temática são os professores iniciantes. As bases de dados investigadas foram: reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no GT 8 – Formação de Professores, Revista Brasileira de Educação, Revista Educação e Sociedade e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.	Desenvolvimento profissional, formação de professores, professores iniciantes.
Andressa Cristina Coutinho Barboza	Novas tecnologias na formação inicial docente: O moodle, como recurso de apoio ao estágio	Este artigo tematiza as interações de ensino-aprendizagem mediadas pelos recursos tecnológicos de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e seu objetivo é relatar e discutir uma experiência de uso do Moodle como recurso de apoio à disciplina Estágio Supervisionado da Licenciatura em Letras de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).	Novas tecnologias, formação inicial, moodle, estágio.

Márlen Rativa	Método Lancaster no Brasil e na Colômbia	Este artigo é produto da revisão bibliográfica sobre Brasil e Colômbia na implementação do método lancasteriano, ou de ensino mútuo, na segunda década do século XIX.	Escola normal; leis e decretos; método Lancasteriano (ensino mútuo).
Carlos Bauer	Educação, terra e liberdade: Formação nos princípios educacionais do MST	O presente ensaio apresenta sucintamente algumas passagens da história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), suas influências políticas e seus princípios educacionais. Além disso, busca apontar que os cursos de formação de professores em países com forte tradição rural, desmedida concentração fundiária e importância política e econômica da agricultura como um dos traços mais marcantes da sua história social não podem prescindir de discutir, com os seus interessados, determinados aspectos nevrálgicos dessa realidade camponesa muito presente no Brasil.	História social da educação, MST, Princípios políticos e educacionais.

Volume 06/ n. 10 jul. - dez. 2014

AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	OBJETIVOS	PALAVRAS-CHAVE
José Rubens Lima Jardimino	Apresentação	Prezados leitores e pesquisadores do campo da formação de professores, trazemos a público o volume 6, número 10, da Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores – Formação Docente. Este número recebe a contribuição de pesquisadores e pesquisadoras do campo a partir de três enfoques: políticas e programas de formação, formação nas licenciaturas e gestão.	

<p>Marília Salles Bastos, Doris Pires Vargas Bolzan, Giovana Medianeira Fracari Hautrive</p>	<p>Programa Mais Educação: Novos caminhos, diferentes possibilidades para a formação de professores</p>	<p>Compreender as concepções docentes acerca do Programa Mais Educação e reconhecer como as atividades da Oficina de Letramento repercutem na aprendizagem da lectoescrita em crianças do 1º ciclo de alfabetização do ensino fundamental.</p>	<p>Programa Mais Educação; Concepções Docentes; Alfabetização.</p>
<p>Angelita Azevedo, Célia Maria Fernandes, Regina Magna Bonifácio</p>	<p>Professores em início de carreira: políticas públicas no contexto da América Latina</p>	<p>O presente estudo visou identificar políticas públicas de apoio ao professor em início de carreira, no Brasil e em outros países da América Latina.</p>	<p>Professor Iniciante; Políticas Públicas; Brasil; América Latina.</p>
<p>Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, Solange Aparecida da Silva Brito</p>	<p>Estágio remunerado e formação de professores: quem ensina no programa residência educacional?</p>	<p>Síntese da dissertação de mestrado de Brito (2013) e está centrado na temática do estágio remunerado sob a ótica da formação, profissionalização e precarização do trabalho docente a partir de uma análise dos documentos que fazem referência ao Programa Residência Educacional (PRE) da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.</p>	<p>Estágio remunerado; Profissionalização e precarização do trabalho docente; residência educacional.</p>
<p>Estéfano Vizconde Veraszto, Eder Pires de Camargo, Nonato Assis de Miranda,</p>	<p>Professores em formação em ciências da natureza: um estudo acerca da atuação de cegos congênitos em atividades científicas</p>	<p>O trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que investiga como alunos de licenciaturas em Física, Química e Biologia entendem a percepção de cegos congênitos sobre fenômenos naturais e o processo de conceitualização em ciências.</p>	<p>Formação de professores; conceitualização em ciências; cegueira congênita; trabalho científico.</p>

José Tarcísio Franco de Camargo			
Érica Paula Frade Bittencourt Dra. Carmen Lúcia Eiterer	A formação e inserção na EJA: um estudo com professores de história iniciantes	Este artigo apresenta parte de pesquisa de mestrado realizada com professores de História em início de carreira que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como objetivo central compreender como eles constroem suas práticas pedagógicas e percebem seus educandos e as especificidades dessa modalidade de ensino.	EJA; Professores iniciantes; Prática pedagógica.
Adreana D. Platt	Para compreender a matemática: a formação de professores e o objeto de estudo da área de conhecimento	O objetivo deste trabalho é contribuir para a reflexão acerca da formação de professores por meio da discussão sobre as especificidades das áreas do conhecimento que se apresentam nos currículos escolares – neste caso, da área da matemática, com ênfase no currículo do ensino fundamental. Temos o entendimento de que essa é uma discussão pertinente e de que os princípios de formação organizam-se conforme os novos códigos da modernidade, que urge ser desvelados aos profissionais da educação e licenciados das diferentes áreas do conhecimento.	Formação de professores; currículo; matemática.
Maria José Ferreira Ruiz Anieli Sandaniel	Formação Docente e democratização da gestão na Escola Pública	O objetivo do trabalho é discutir a importância da formação docente para atuar na coordenação pedagógica, entendida como função mediadora na construção do processo de democratização da gestão, na escola pública. Trata-se de um estudo bibliográfico que apresenta aspectos políticos e teórico-práticos da gestão democrática, discute a formação de docentes e a democratização da educação, contextualizando-as no processo de elaboração das políticas educacionais e da reestruturação das forças produtivas. Finalmente, apresenta as instâncias colegiadas como espaço que podem possibilitar a formação política dos sujeitos, contribuindo assim para a construção de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada, voltada para os interesses dos trabalhadores.	Coordenação Pedagógica Democratização da Gestão Formação de Docente

AUTOR	TITULO DO ARTIGO	OBJETIVO	PALAVRAS CHAVES
José Rubens Lima Jardilino	Apresentação	O conjunto de artigos que compõe esse número da RBFPF enfoca a temática da formação dos professores de ensino universitário, fundamentando-se em pesquisas nacional e internacional que analisam experiências institucionais sobre o Desenvolvimento Profissional para a docência no Ensino Superior.	
Maria Isabel da Cunha, Beatriz Maria Atrib Zanchet (SIM)	Desenvolvimento Profissional Docente e saberes da educação superior: movimentos e tensões no espaço acadêmico	Apresenta uma perspectiva epistemológica da educação escolarizada que tem repercussão no espaço acadêmico, com impactos nos currículos e nas práticas de ensinar e aprender. O paradigma da ciência moderna inspirou os rituais escolares e acadêmicos, impactando a representação de docência. A condição anunciada de esgotamento desse paradigma e as suas repercussões atingiu as práticas de ensinar e aprender. Sobre essa compreensão se alicerça o conceito de inovação pedagógica como ruptura paradigmática. Essas inovações exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar a “inquietação” em energia emancipatória. Envolvem o reconhecimento da diferença e implicam, em grande medida, em um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com os estudantes. A condição da docência na universidade, caracterizada pela tensão destas exigências, envolve o ensino e a pesquisa e o conseqüente impacto social. Trata-se, pois, de uma ação complexa, que exige investimento no desenvolvimento profissional dos professores. Nesse contexto, há exigências de movimentos institucionais que deem guarida às demandas de formação, nem sempre assumidas pelas IES. Em geral há escassos recursos materiais e humanos para sua realização. É preciso	Desenvolvimento profissional, ensino superior, saberes docentes.

		sensibilidade e investimento para consolidar processos que assumam a pedagogia universitária como emergente, cada vez mais legitimada como um saber fundamental aos novos paradigmas de conhecimento.	
Marielda Ferreira Pryjma, Maria Silvia Bacila Winkeler	Da formação inicial ao Desenvolvimento Profissional Docente: análises e reflexões sobre os processos formativos	Este artigo analisa os elementos constituintes da formação de professores e do desenvolvimento profissional docente. A reflexão parte da formação inicial e contínua e segue apresentando como o desenvolvimento profissional ocorre a partir desses processos formativos. Dessa forma, os objetivos deste estudo voltaram-se para distinguir os elementos constituintes da formação de professores em relação à formação inicial, à formação contínua e ao desenvolvimento profissional docente; identificar as necessidades específicas da formação inicial e do desenvolvimento profissional; assinalar as características essenciais de programas de desenvolvimento profissional eficazes.	Desenvolvimento profissional, formação Docente; processos formativos.
Cristina Mayor Ruiz	La preocupación por la Excelencia: la evaluación como estrategia de mejora profesional	A investigação sobre “aprender a ensinar” tem chamado a atenção sobre a necessidade de gerar procedimentos que contribuam com o desenvolvimento profissional embasado na análise da prática e embasado na avaliação formativa. Neste trabalho são apresentadas três estratégias que, por meio da avaliação com três perfis avaliadores bem distintos, ajudam o professor iniciante a melhorar a qualidade docente.	Avaliação docente; estratégias de desenvolvimento profissional; inserção profissional; professores principiantes.
Mônica Coronado	Formación docente en servicio basadas en competencias	Diferente da formação inicial, a formação docente em serviço se constitui como uma estratégia para promover e acompanhar o desenvolvimento profissional daqueles que ensinam em função do seu contexto concreto de desenvolvimento profissional, motivações, urgências, resistências e solicitações formativas. Seus conteúdos e estratégias devem ter como horizonte as competências docentes consideradas como chave para a execução de um projeto formativo. Para defini-las, é fundamental que as demandas expressadas pelos docentes se encontrem alinhadas com as necessidades detectadas pelos diagnósticos realizados pelas instituições. É tão importante definir as	Competências; formação; motivação; resistência.

		competências-chave como lograr consensos, motivar e superar as resistências à transformação. Sendo uma formação situada, contextualizada e cooperativa, se propõe como metodologia para proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de competências a partir da análise reflexiva e crítica não somente das práticas, mas também dos resultados acadêmicos e valores obtidos pelos alunos.	
Valeska Maria Fortes de Oliveira, Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos	Desafios, saberes e práticas pedagógicas de docentes universitários: repercussões de um programa institucional de formação	Com o objetivo de contribuir para o campo da Pedagogia Universitária e para os debates surgidos por ocasião da proposta deste dossiê, é apresentado este trabalho que se origina de um estudo em que o principal objetivo foi compreender as significações dos professores universitários da Universidade Federal de Santa Maria em relação aos seus processos formativos.	Formação; pedagogia universitária; saberes e práticas docentes.
Neridiana Fabia Stivanin, Beatriz Maria Atrib Zanchet	Programas de Inserção à docência: percepções de professores universitários	Neste texto, discutimos aspectos através das percepções de professores universitários iniciantes que participaram de um programa de formação e inserção à docência desenvolvido em uma universidade do Rio Grande do Sul. O estudo caracterizou-se pela abordagem qualitativa e teve como colaboradores quinze professores universitários, com até cinco anos de docência. Os dados foram recolhidos por meio de entrevistas e analisados à luz do referencial de Marcelo Garcia (1999, 2009a), Mayor Ruiz (2002), dentre outros.	Docentes universitários iniciantes; formação docente; programas de inserção à docência.
Lea das Graças Anastasiou, Aline Peixoto, Elena Maria Billing Mello	Formação inicial do docente universitário: uma vivência multicampi.	Para este breve artigo, estaremos revisitando aspectos de processos vivenciados até a presente data (junho de 2014) associando a fala das Pró-Reitoras de Graduação de duas instituições, uma no Recôncavo Baiano, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e outra no Pampa Gaúcho, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Serão ainda objeto da nossa análise, as avaliações coletadas junto aos docentes participantes das oficinas de capacitação docente.	Desafios atuais; inserção à docência, processos formativos; programas e políticas de formação.

Isabel Alarcão, Maria do Céu Roldão	Um passo importante ao desenvolvimento profissional dos professores: o Ano de Indução.	O conhecimento do terreno e a pesquisa evidenciam as dificuldades dos professores no confronto inicial com a realidade profissional, o que tem levado vários países a organizarem programas de indução, que têm assumido lógicas diferentes: obrigatórios versus facultativos; socialização acrítica versus desenvolvimento profissional; informalidade versus formalidade; ênfase na formação versus ênfase na avaliação. Tratando-se de formação em contexto de trabalho, situa-se no contínuo que une formação inicial e continuada.	Ano probatório; formação em contexto; indução; supervisão.
---	--	---	--

Volume 07 / n. 12 jan-junho. 2015

AUTOR	ARTIGO	OBJETIVOS	PALAVRAS-CHAVE
José Rubens Lima Jardilino	Apresentação	Este número apresenta um corpus de pesquisas que discutem temas clássicos da área, tais como formação inicial e continuada de professores e formação por meio de programas de governo. Outros enfoques que vêm ganhando força nos debates mais recentes também estão contemplados.	
Lucíola Licínio Santos	A pesquisa nos campos do currículo e da formação de professores	O objetivo deste artigo é analisar a produção da área do currículo e da formação docente, buscando identificar temas, autores e abordagens teóricas utilizadas em ambas, bem como suas aproximações e diferenças. Para atingir esse objetivo, foi levantada e avaliada a literatura recente desses campos, identificando artigos que discutem a produção em cada uma delas.	Currículo; formação de professores; pesquisa sobre currículo; pesquisa sobre formação de professores.
Fernando Guidini, Pura Lúcia Oliver Martins,	A prática pedagógica do professor iniciante	A pesquisa aprofunda a temática dos professores iniciantes por meio de discussões acerca do indivíduo, senso comum, conhecimento, saberes experienciais e formação de professores. Procura contribuir com reflexões acerca dos processos de formação	Formação de professores; professores iniciantes; conhecimento e senso comum.

Kátia Valéria Mosconi Mendes	da educação básica como formadora de professores	docente frente às discussões sobre professores iniciantes, papéis e função dos supervisores, licenciaturas, docência e formação de professores na educação básica.	
Flavinês Rebolo, Marta Regina Brostolin	Diálogos formativos entre a universidade e a escola no contexto do PIBID/UCDB: contribuições para a formação docente	O artigo apresenta as ações desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). O princípio norteador da proposta foi o trabalho colaborativo e, nessa perspectiva, o Pibid/UCDB, de 2012 a 2014, desenvolveu um trabalho integrado com quatro escolas públicas de Campo Grande (MS), envolvendo 120 bolsistas.	Pibid. Formação de professores. Diálogo formativo. Parceria universidade-escola
Miriane Zanetti Giordan Márcia de Souza Hobold	Necessidades formativa dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada	O presente artigo tem como objetivo indicar as necessidades formativas dos professores iniciantes da rede municipal de ensino de uma cidade da região Sul do Brasil.	Formação continuada. Professor iniciante. Necessidades formativas
Suzana Andréia Santos Coutinho Lélia Cristina Silveira de Moraes	A formação continuada de professores que atuam no PROEJA: ouvindo os sujeitos	O artigo aborda a pesquisa sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), objetivando analisar a formação continuada dos professores que atuam no programa em uma instituição de educação profissional.	Formação continuada de Professores; Proeja; EJA.
Doris Pires Vargas Bolzan, Andressa Wiebusch,	Cultura escrita: processos de formação docente	Este trabalho é o resultado de uma investigação desenvolvida por um grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública do interior do Rio Grande do Sul (RS). O projeto objetivou investigar as concepções docentes acerca da leitura e da escrita a partir das práticas alfabetizadoras que foram	Concepções docentes, Circuito de atividades diversificadas, Alfabetização.

<p>Maria Talita Fleig, Silvana Martins de Freitas Millani,</p> <p>Giovana Medianeira Fracari Hautrive, Camila Fleck dos Santos</p>	<p>no contexto da alfabetização</p>	<p>desenvolvidas na oficina de letramento vinculada ao Programa Mais Educação de uma escola do sistema municipal do RS, em 2013.</p>	
<p>Valeska Fortes de Oliveira</p> <p>Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos</p> <p>Ionice da Silva Debus</p> <p>Marilene Leal Farenzena</p> <p>Caroline Ferreira Brezolin</p>	<p>Cinema e educação: experiências estéticas de formação mediadas pela sétima arte</p>	<p>Com o intuito de contribuir para as discussões que abordam o tema cinema e educação, pensando na formação docente, apresentamos este trabalho, que é decorrente de uma investigação desenvolvida por um grupo de pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio do projeto guarda-chuva “Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema”. Percebendo a importância de pensar dentro da formação docente a educação do olhar e da sensibilidade, considerando o cinema diante disso provocador de formação, mais especificamente, implicando pessoas em experiências éticas e estéticas, apresenta-se esta experiência desenvolvida com professores da cidade de Santa Maria (RS).</p>	<p>Formação docente; formação estética; cinema e educação.</p>
<p>Leandro Palcha</p>	<p>A escola tem de ir para a rua: olhares para a educação no contexto urbano contemporâneo</p>	<p>Diante das recentes manifestações brasileiras ocorridas nas ruas, desencadeou-se uma série de reflexões para discutir os discursos circulantes na sociedade. Pontuamos a escola como espaço articulador de interpretação dos sentidos da contemporaneidade e, desse modo, a formação cultural dos alunos deve ser levada em conta pelos processos políticos e pedagógicos para mobilizar uma relação didática entre sentidos e sujeitos. Por meio da análise do discurso francesa, realizamos uma pesquisa com estagiários de um curso de formação de professores, com o objetivo de compreender os olhares dos acadêmicos ao analisar a escola/educação no contexto urbano contemporâneo.</p>	<p>Discurso urbano, Linguagens, Formação de professores.</p>

		Analisamos o diário de uma estagiária e empregamos a noção de recorte para discutir suas observações sobre a escola. Nossas reflexões caminham no sentido de que a “escola tem de ir para a rua”, para fazer ecoar as vozes urbanas dos alunos e tornar problematizadas discursivamente as linguagens que transitam nas relações escolares contemporâneas.	
--	--	--	--

Volume 07 / n. 13 ago. - dez. 2015

AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	OBJETIVOS	PALAVRAS-CHAVE
Alice Yoko Horikawa	A Formação de professores: perspectiva histórica e concepções	"Este trabalho enfoca o tema da formação de professores, considerando, fundamentalmente, a relação existente entre a história da instituição escolar e as concepções de formação que foram sendo formuladas em razão das demandas sociais que se apresentavam a essa instituição. Nessa perspectiva, com base nos estudos de Marcílio (2005) e Varela (1995), apresenta as repercussões do ensino jesuítico, que marca a origem da instituição escolar em nosso país, na organização de nossas escolas, as críticas formuladas a esse tipo de ensino e as concepções de formação de professor que advieram dessas críticas. Recorre aos estudos de Schön (1998), que propiciam o debate em torno de uma abordagem reflexiva de formação, e de pesquisadores da área da formação, notadamente Contreras (2002), Libâneo (2002), Pimenta (2002) e Gómez (1995) que preconizam a formação crítica reflexiva do professor. Nas considerações finais, indicam-se alternativas de atividades de formação crítico-reflexiva, considerando-se a formação inicial e a continuada."	Formação Crítico-Reflexiva; Formação de Professores; Formação Reflexiva; Formação Técnica.
Taniamara Vizzotto Chaves, Eduardo Adolfo Terrazzan	Um estudo sobre as formas de organização da	"A Formação Pedagógica (FP) realizada, oferecida e proporcionada nos cursos de formação inicial de professores é uma componente fundamental na preparação para o exercício da docência. Entretanto, historicamente, o que se observa é que a FP sempre	Cursos de licenciatura; Formação de Professores; Formação pedagógica; Saberes Docentes

	<p>formação pedagógica em cursos de licenciatura</p>	<p>teve um caráter secundário em relação à formação para a área disciplinar. A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para atuação na Educação Básica (DCNs), decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, fez com que a FP assumisse maior relevância na formação inicial de professores, resultando em aspectos como a instituição de um quinto da carga horária dos cursos para disciplinas pedagógicas. Esta pesquisa documental teve como objetivo compreender as formas de organização da FP em sete cursos de licenciatura de uma universidade federal situada na região Sul do Brasil. Os resultados sinalizam que: a preparação e o exercício da docência não se constituem como principais ou únicos focos dos cursos analisados; o modelo “3 +1” continua vivo e latente na organização dos cursos analisados; e as disciplinas e conhecimentos relacionados à FP continuam sendo secundarizados. De maneira geral, os cursos analisados carecem de identidade docente e a FP ainda se configura como um apêndice na formação docente.”</p>	
<p>Simone Regina Manosso Cartaxo</p>	<p>A relação escola e universidade: a interlocução entre os cursos de licenciatura e os anos iniciais da educação básica</p>	<p>"O estudo focalizou a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica – educação infantil e primeira fase do ensino fundamental –, tendo em vista fornecer subsídios para o campo da formação de professores. Como objetivos, definimos: identificar cursos de licenciatura e professores que articulam a formação do professor com os primeiros anos da educação básica e analisar como os documentos expressam a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica. A metodologia consistiu na análise de documentos coletados no site dos cursos de licenciaturas de sete universidades do Brasil localizadas nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste. A análise possibilitou identificar evidências de interlocução das licenciaturas com os anos iniciais da escola básica."</p>	<p>Formação de professores.</p>
<p>Eliane Bambini Gorgueira Bruno</p>	<p>Pesquisa e formação inicial de professores: O PIBID do instituto de artes da UNESP</p>	<p>"Na condição de professora e pesquisadora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), pretendo abordar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do referido instituto como oportunidade de formação que alia ensino e pesquisa. Neste artigo, destaco a importância da pesquisa para a formação de professores, em espaço de formação inicial em artes, mais especificamente no interior do Pibid do Instituto de Artes da Unesp, que abarca estudantes de três licenciaturas: Artes Visuais, Teatro e Educação Musical. O Pibid é uma iniciativa do Governo Federal, criado em 2007, tendo a Unesp como um todo e o Instituto de Artes iniciado sua participação por meio do edital de 2009. Tendo como referências centrais</p>	<p>Docentes; formação; pesquisas.</p>

		as contribuições de Rancière (2011, 2012), Santos (1989), Cunha (1996), Demo (1991) e Freire (1996), destaco a importância da postura investigativa, bem como do registro minucioso das experiências de aula e da elaboração de questionamentos e referências teóricas para aprofundamento dos conhecimentos pertinentes à formação inicial de professores. O artigo desenvolve-se em três partes: na primeira, trago informações de contexto sobre o Pibid na Unesp; na segunda, apresento características e percepções sobre possíveis resultados do mesmo programa no Instituto de Artes; e, na terceira parte, enfatizo e faço considerações a respeito da importância da pesquisa no processo de formação docente."	
Wagner Rodrigues Valente	Que formação matemática para o professor dos primeiros anos escolares?	O texto tem por objetivo analisar historicamente os debates sobre modelos de formação de professores à luz da organização dos saberes elementares. Em particular, considera-se a matemática.	Ensino fundamental; formação de professores.
Marília Marques Mira e Joana Paulin Romanowski	Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática	O objetivo do estudo é analisar a produção científica do IV Congreprinci (2014). Para isso, a partir dos trabalhos publicados nos anais do evento, foram tomados como foco de análise seis artigos que se referem ao desenvolvimento e avaliação de programas de inserção profissional para o professorado principiante e aos efeitos desses programas na melhoria escolar.	Professor iniciante.
Maria Fontana Iolanda	Política e formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo	Este artigo analisa a "formação em pesquisa" no âmbito do Programa Observatório da Educação (Obeduc), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e as repercussões dessa formação no trabalho de professores da escola do campo. Defende-se a efetividade de políticas públicas para a pesquisa na formação e no trabalho de professores, como atividade constituinte de sua identidade e profissionalidade, isto é, como competência necessária à produção do conhecimento	Formação Continuada de professores; políticas públicas.

			e à práxis pedagógica emancipadora.	
Cátia Becker Vighi	Simone	Formação docente: a educação do campo em foco	Este texto apresenta uma reflexão sobre a formação de professores para atuar em escolas do campo, contemplando parte dos resultados de pesquisa realizada em estudos de doutoramento (2009-2013).	Formação de professores.
Sandra Vanzuita Silva	Cristina	“Nova Filantropia”: negócios e mercados na formação continuada de professores	O presente artigo discute as implicações decorrentes de um modelo de negócios envolvendo instituições privadas e públicas ofertando formação continuada para professores.	Formação de professores; mercado; políticas públicas.

AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	OBJETIVOS	PALAVRAS-CHAVES
Sem autor	Apresentação	Tem como temática o Plano Nacional da Educação 2014-2024 e a formação e valorização docente: expectativas, conquistas, novos dilemas.	PNE 2014-2024; formação docente; valorização docente.
Iria Brzezinski; Carlos Marcelo García	Formación y valoración de profesores en el plan nacional de educación (Brasil/ 2014-2024) y em el plan de educación de Andalucía/ España (2014): Aproximacion y distanciamientos	Mostra as aproximações e distanciamentos em dois planos de educação: o do Brasil sancionado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e o III Plan Andaluz de Formación del Profesorado (Espanha), aprovado pela Orden de 31 de julio de 2014 no tocante à formação e valorização de professores.	Políticas de formação e valorização dos Professores; Plano Nacional de Educação: 2014-2024, Plano Andaluz de Formación do Profesorado.
Sueli Menezes Pereira/Valeska Maria Fortes Oliveira	Valorização do Magistério da educação básica: entre o legal e o real	Os interesses do capital interferem nas propostas educacionais, o que se traduz nas políticas de formação e de valorização do pessoal docente. Nesse contexto, a desvalorização do magistério intensifica-se, conforme a conjuntura e a posição política de cada momento histórico brasileiro. Recentemente, no entanto, a aprovação do FUNDEF, a promulgação da LDB/1996, a aprovação do FUNDEB e da Lei do Piso Nacional de Salários, entre outros, deram prioridade à formação, carreira e condições de trabalho para os profissionais do magistério. Mais recentemente, o PNE/2014/2024 destaca planos de carreira e piso nacional de salário. Partindo dessas considerações, este texto trata da profissionalização do magistério, valendo-se de pesquisa qualitativa do tipo documental, no sentido de evidenciar as condições de formação e de valorização do trabalho docente posta pela legislação. Apesar de estar assegurada pela legislação, a valorização profissional não tem se realizado na prática. Nesse processo, a luta continua na perspectiva de que a legislação seja cumprida pelos poderes públicos.	Legislação, valorização do magistério, plano nacional de educação.

Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza/ Solange Martins Oliveira Magalhães	Pesquisa acadêmica sobre professores em interlocução com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): Epistemologias, Confluências e Contradições	Este artigo propõe-se a interpelar a epistemologia da produção do conhecimento sobre educação, professores, sua formação e profissionalização, tanto na academia quanto na política voltada à educação, especificamente no documento que legisla a educação brasileira nos próximos dez anos: o PNE 2014-2024. O ponto de partida são suas epistemologias e historicidades. Trata-se dos resultados de uma ampla pesquisa desenvolvida em Rede, que analisa a produção acadêmica sobre professores a partir da base teórico-metodológica da dialética.	PNE; políticas educacionais; pesquisa acadêmica; epistemologia; professores.
Ada Augusta Celestino Bezerra/ Márcia Alves de Carvalho Machado	Políticas de formação de formadores para Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024	O objetivo deste trabalho é analisar conquistas e perdas do processo coletivo que precedeu o PNE 2014-2024, suas contradições, desafios e possibilidades nas instâncias locais e estaduais, no que se refere à formação de formadores para a EJA. O foco recai na responsabilização das universidades e demais instituições de educação superior para com a formação do professor da EJA, nem sempre contemplada nos projetos pedagógicos das licenciaturas.	Educação de Jovens e Adultos. Formação de formadores. Plano Nacional de Educação; Políticas Educacionais.
Denise de Barros Capuzzo Denise Silva Araújo	PNE 2014-2024 e as políticas de formação do professor da educação infantil: Conquistas e tensões	No artigo, analisam-se as metas do PNE (2014-2024), que impactam a formação de professores da educação infantil. Inicialmente, discute-se a Meta 1, que trata da educação da criança pequena para compreender aquelas que se referem aos docentes que nela atuam. Para expandir e melhorar a qualidade do atendimento das crianças de 0 a 5 anos, é necessário o esforço articulado do poder público nas três esferas. A universalização da pré-escola deve permitir a superação das desigualdades de atendimento e não pode significar a redução da oferta de vagas para as crianças de 0 a 3 anos. Para tanto, são imprescindíveis políticas de formação inicial e continuada e de valorização dos profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica. Essa questão foi abordada nas Metas 15, 16, 17 e 18. Defende-se que os docentes da Educação Infantil, assim como os professores de todos os níveis, etapas e modalidades da educação	Educação infantil; PNE; políticas educacionais.

		nacional, tenham assegurada sua formação inicial e continuada, articuladamente a salários dignos, a plano de carreira e ao reconhecimento profissional, para possibilitar a qualidade social da educação da criança pequena.	
Dilmeire Vosgerau; Glauca da Silva Brito; Nuria Camas	PNE 2014-2024: Tecnologias educacionais e formação de professores	A partir da compreensão dos desafios vivenciados na educação em tempos de cibercultura e, principalmente, no que tange à inserção da cultura digital no ambiente escolar, neste artigo traçamos como objetivo analisar, no texto do Plano Nacional de Educação 2014-2024, o que foi mantido e aprovado sobre formação de professores e tecnologias educacionais. O processo de análise de dados ocorreu a partir da técnica de codificação aberta, que, na sequência, foi categorizada e validada pelos três pesquisadores e submetida à discussão a partir do referencial sobre formação de professores em uma era de cultura digital. Os resultados demonstram que a relação das tecnologias com a formação de professores está presente na meta 1, que trata da educação infantil, na meta 3, que aborda o ensino médio, e na meta 10, que se refere à educação profissional. Também se destaca na análise a produção de tecnologia, sem, no entanto, haver uma indicação precisa da participação do professor nessa produção. Conclui-se que houve um avanço em relação a documentos anteriores na preocupação com as tecnologias educacionais, mas ainda há muito a ser feito nos planos estaduais e municipais para que a formação do professor de fato ocorra e para que ele não seja um mero utilizador de tecnologias para ensinar e, sim, um mediador do processo de construção da aprendizagem, que utiliza a tecnologia como um catalisador.	Cultura digital; Formação de Professores; PNE; tecnologias educacionais.

<p>Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva Sandra Rosa</p>	<p>A escola de tempo integral e a formação de seus professores no plano nacional de educação/2014-2024: Reflexões, contradições e possibilidades</p>	<p>A questão que norteia este artigo é a formação de professores para a escola de tempo integral no Plano Nacional de Educação 2014-2014. A preocupação que orienta o estudo refere-se à necessidade, ou não, de uma formação específica para o professor das escolas de tempo integral a partir da análise das particularidades, tanto da natureza quanto dos processos de trabalho docente nessas escolas. O problema do tempo de escola e de sua ampliação trazem, neste atual momento de implementação do PNE, questões filosóficas, políticas e pedagógicas importantes, uma vez que o tempo escolar ampliado tem sido compreendido como uma dimensão fundamental para a melhoria da qualidade da educação e como um caminho iniludível rumo à educação integral. Por outro lado, concepções assistencialistas e compensatórias também emergem quando se pensa e se realiza a educação escolar em tempo integral, o que demanda esclarecer os conceitos de educação integral, escola de tempo integral e tempo escolar, inserindo nessa reflexão as novas demandas de formação e de trabalho, colocadas para os professores.</p>	<p>Educação; Escola de tempo integral; formação de professores.</p>
<p>Jorge Atílio Iulianelli</p>	<p>Formação de professores como objeto de estudo da política educacional: Contribuições da democracia deliberativa para uma análise da Meta 15 do PNE 2014-2024</p>	<p>Este artigo discute a necessidade da abordagem da formação de docentes como objeto de estudo da política educacional. Parte-se do processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) que determina, em sua meta 15, providências necessárias à formação de professores. O foco é a discussão sobre o papel do regime de colaboração e da participação social na construção de estratégias de formação de professores. A primeira parte do argumento afirma que a história de formação de professores no país passou por muitos percalços, em especial em relação ao papel da colaboração entre os entes federados para tanto. Num segundo momento, observa-se como o debate parlamentar para a elaboração da meta 15 indica que a formação de professores necessita de uma política nacional, denotando o forte embaraço entre o papel da União e dos demais entes federados – como já percebido nas avaliações do</p>	<p>Democracia deliberativa; formação de professores; meta 15; PNE 2014-2024.</p>

		Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 – e na elaboração e efetivação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Finalmente, discute-se como o regime de colaboração apresenta demandas de participação da comunidade escolar, da sociedade civil, em processos de gestão do ambiente escolar. O artigo oferece algumas conclusões heurísticas para o estudo do objeto em pauta.	
--	--	--	--

Vol. 09, n. 15, ago.-dez. 2016

AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	OBJETIVOS	PALAVRAS-CHAVES
José Rubens Lima Jardimino	Apresentação	Apresentar o número 15, segundo número do volume 09 da revista, com temáticas sobre a formação do professor. Artigos resultados de pesquisas no âmbito da formação de professores em programas de pós-graduação em educação, mas também trazem experiências de pesquisa de profissionais da rede de ensino e da educação tecnológica. Objetiva-se melhorar a qualidade da formação inicial e continuada na formação no Brasil e em Portugal. Quatro blocos: (1) experiências de formação inicial e continuada nos campos das ciências básicas, exatas e na educação profissional; (2) reflexão sobre programas de formação e sobre o curso de pedagogia, experiência com de estágio, ressaltando a voz dos estudantes (futuros professores); (3) temas no campo da pesquisa educacional trazendo reflexões importantes sobre outros espaços formativos. Último artigo está na forma de entrevista.	Formação do professor; experiências de pesquisa; pós-graduação em educação; profissionais da rede de ensino; profissionais da educação tecnológica; formação inicial; formação continuada; Brasil; Portugal;

José Ângelo Gariglio	Saberes da ação pedagógica de Professores de Educação Física	Mostrar resultados de pesquisa sobre a análise dos saberes da ação pedagógica de professores de Educação Física	Educação Física; formação de professores; saberes e ação pedagógica. Obs: ver 1 parágrafo que cita Schön: reforça a predominância do professor reflexivo.
Gláucia Britto Barreiros; Dulcinéia Ester Pagani Gianotto	O diário de aula como instrumento de reflexão na Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas	Afirmam no resumo que o PIBID é uma alternativa “para desenvolver práticas reflexivas”. Buscam analisar as contribuições da utilização do instrumento pedagógico diário de aula para a reflexão de prática no ensino de Biologia.	Diário de aula; formação inicial; professor reflexivo; PIBID.
Juliane Parcianello	Formação continuada de Professores de Matemática no estado do Paraná a partir do Projeto Folhas	Visa entender as contribuições do Projeto Folhas para a formação continuada de professores de matemática.	Ensino de matemática; formação continuada de professores de matemática; Projeto Folhas.
Geralda Aparecida de Carvalho Pena	Prática docente na educação profissional e tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores de cursos técnicos	Visa debater a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), de forma a identificar e analisar os conhecimentos que subsidiam a prática docente na EPT.	Disciplinas técnicas; docência na EPT; ensino.
Giseli Barreto da Cruz; Talita da Silva Campelo	Parceria Universidade - Escola Básica e a Aprendizagem da Docência: contribuições da relação entre os professores de	PIBID. Visa analisar ações desenvolvidas no projeto com o foco no trabalho das professoras supervisoras das escolas parceiras.	Parceria universidade - escola básica; pedagogos docentes; relação teoria & prática.

	cursos técnicos		PIBID
Maria Cecília Bento; Amélia Lopes; Fátima Pereira	Perspectivas sobre práticas de reflexão no estágio em 1o CEB: a voz dos estudantes	Visa entender a contribuição da formação na capacidade de lidar com problemas dos contextos atuais, através da análise do estágio na formação inicial de professores do 1o CEB.	Formação inicial de professores; prática pedagógica; reflexão. Nas referências: Schön e outros textos.
Mônica Patrícia da Silva Sales; Wilson Rufino da Silva	Razões e expectativas da escolha profissional docente: o curso de Pedagogia em Foco	Analisa as razões e as expectativas dos estudantes de pedagogia de Caruaru-Pernambuco em relação à escolha pela profissão docente. Resultados da 'escolha do curso se deu em função da identificação com crianças e com a função social da profissão, da busca por aperfeiçoamento profissional, do amplo horizonte do mercado de trabalho e da possibilidade de empregabilidade'.	Pedagogia; Profissão Docente.
Elenice Maria Cammarosano Onofre; Camila Menotti Cardoso	Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas	Reflete sobre formação de professores que atuam em espaços de privação de liberdade. Sinaliza "formação específica na modalidade da EJA e de formação continuada, com momentos reflexivos de compartilhamento de experiências com os pares, de ambientação para lidar com as contingências do espaço e de práticas educativas embasadas nas vivências dos educandos e que contribuam para a construção de projetos de vida."	Docência entre as grades; Educação de Jovens e Adultos na prisão; Formação de Professores. Nas referências, há textos sobre professor reflexivo.
Marineide de Oliveira Gomes	Entrevista - Formação de professores de educação infantil em Portugal e no Brasil: uma conversa com	Entrevista com a pesquisadora portuguesa Maria do Céu Roldão sobre a formação de professores em Portugal e no Brasil. Objetivou-se aprofundar a reflexão sobre a temática.	Educação superior; formação de formadores; pesquisa educacional.

	Maria do Céu Roldão		
--	---------------------	--	--