



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PARFOR NA FURG E OS EFEITOS NA CONSTITUIÇÃO DAS
SUBJETIVIDADES DE PROFESSORAS PEDAGOGAS**

Deise Costa Prates
Dissertação de Mestrado

Mara Rejane Vieira Osório
Orientadora

DEISE COSTA PRATES

**O PARFOR NA FURG E OS EFEITOS NA CONSTITUIÇÃO DAS
SUBJETIVIDADES DE PROFESSORAS PEDAGOGAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Mara Rejane Vieira Osório

Rio Grande
2015

Deise Costa Prates

O PARFOR NA FURG E OS EFEITOS NA CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DE PROFESSORAS PEDAGOGAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Mara Rejane Vieira Osório - Orientadora

Profa. Dra. Simone Barreto Anadon - FURG

Profa. Dra. Márcia Souza da Fonseca - UFPel

Este trabalho é dedicado a todos os professores e futuros professores que assim como eu acreditam na construção de novas possibilidades para a educação.

Dedico também àqueles que representam a razão da minha vida e conquistas: Roberto e Thais, amo muito vocês!

AGRADECIMENTOS

Neste momento, agradecer ganha um significado especial, pois o percurso da pesquisa não se faz sozinho. Nesta caminhada somos acompanhados por professores que marcam nossos escritos, por personagens que cruzam nossa vida e deixam um pouco de si e pela família laços que não temos como explicar. Por isto, quero registrar meus agradecimentos para algumas pessoas que, de formas diferentes, contribuíram na minha trajetória acadêmica.

Inicialmente agradeço à Prof^a Dr^a. Mara Rejane Osório Vieira, pelo nosso encontro, pela confiança, carinho, amizade, paciência, disponibilidade, sugestões e empréstimos de textos e livros. Enfim, agradeço pela orientação competente e comprometida, mas, sobretudo, por ter-me aceitado como sua primeira orientanda. Aprendi muito com a Mara, suas marcas estão em meus modos de ler, de dizer e de escrever. Ao longo destes últimos dois anos, tivemos muitas conversas, trocamos incontáveis e-mail's, partilhamos leituras, tivemos encontros e desencontros, sempre permeados por palavras de estímulo para que conseguisse sucesso na realização da minha pesquisa.

Não tenho palavras para agradecer à Prof^a Dr^a Simone Barreto Anadon, uma pessoa pela qual tenho imensa admiração profissional e pessoal. Posso dizer que a Simone fez muita diferença na minha trajetória acadêmica desde o curso de Pedagogia como professora, amiga e orientadora de TCC, bem como, agora, como banca do mestrado. Muito obrigada, por fazer parte da minha vida, por todas as provocações, contribuições, sugestões e observações que me ajudaram e impulsionaram no fazer desta pesquisa.

À Prof^a Dr^a Márcia Souza da Fonseca, por ter aceitado participar da banca de defesa. Muito obrigada por disponibilizar parte do seu tempo para a leitura desta dissertação. Agradeço também, a Prof^a Dr^a Maria Manuela Alves Garcia, pelas contribuições significativas no momento da qualificação.

Quero agradecer alguns professores da FURG que me apoiaram e incentivam em diversos momentos, desde a graduação até o mestrado: Carmo Thum, Maria Renata Alonso Mota, Suzane Gonçalves, Ana do Carmo Gonçalves, Ivone Regina Martins e Kamila Lockmann.

Aos colegas e amigos do PPGEdu, que compartilharam comigo esta trajetória de mestrado: Jenny Lorena Moreno, Liane Orcelli Marques, Isabela Abrahão, Vanessa Vargas, Paulo Felix Junior, Claudia Penalvo, Jessie Marimon, Taiana Duarte, Eduarda Porciuncula, Juliana Gutierrez e Cintia Blank. Obrigada pelas horas de conversas, risadas, desabafos e estudos; cada um de vocês marcou de forma diferente a minha vida.

Em especial, as professoras formadoras e acadêmicas do curso de Pedagogia da Rede Pública – PARFOR/FURG. Sem vocês, esta pesquisa não teria saído do papel. Obrigada pela disponibilidade e colaboração em todo o processo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da FURG, pela oportunidade que me foi dada e a FAPERGS, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, pelo incentivo à pesquisa por meio da concessão de bolsa.

Por fim, quero agradecer aos meus amores. Meu marido, amigo e companheiro Roberto Prates, um homem que não mede esforços para me apoiar, capaz de aceitar a minha ausência sem reclamar e que não cansa de demonstrar seu amor. Tenho que agradecer todos os dias por você fazer parte da minha vida e, como diz a nossa música, *“A melhor parte de mim, leva o meu caminho até você. Isso é o que me deixa mais forte, me faz tão bem que perco o medo. E me sinto melhor, já posso enfrentar todos os meus problemas, pois, agora eu sei que, quando acabar, você vai estar aqui”*.

À Thais Prates, minha querida filha, pela amizade, pela alegria, pelo carinho e pelo companheirismo. Provavelmente foi ela quem mais sentiu a minha falta durante o mestrado e, mesmo assim, não deixou de me incentivar, sempre acreditando em mim, mesmo quando eu mesma deixava de acreditar. Obrigada por me ensinar todos os dias a difícil arte de ser mãe.

À minha irmã Keila Costa e ao cunhado Eduardo Goulart, que não mediram esforços em me ajudar na conclusão deste trabalho.

Enfim, agradeço a toda minha família. Sem vocês nada seria possível.

Não penso que seja necessário saber exatamente o que eu sou. O mais interessante na vida e no trabalho é o que permite tornar-se algo de diferente do que se era ao início. Se você soubesse ao começar um livro o que se ia dizer no final, você crê que teria coragem de escrevê-lo? Isso que vale para a escrita e para uma relação amorosa vale também para a vida. O jogo vale a pena na medida em que não se sabe como vai terminar (FOUCAULT, 2004, p.294).

RESUMO

O presente estudo refere-se a uma dissertação de mestrado em Educação, a qual teve como finalidade problematizar a constituição de subjetividades docentes no âmbito do Curso PARFOR Pedagogia, ofertado pela Universidade do Rio Grande (FURG). O foco teórico que alimenta este trabalho segue alguns elementos dos estudos foucaultianos que se detêm na perspectiva da governamentalidade e, por esse viés investigativo, as problematizações foram se constituindo, basicamente, a partir de três ferramentas analíticas: discurso, governo e subjetivação. Através desta perspectiva de estudo, proponho compreender as políticas de formação docente como uma questão de governo das condutas e o PARFOR, como uma tecnologia de governo que conduz o modo como as professoras que vivenciam essa formação atuam e se pensam nessa sociedade. A partir das narrativas de algumas professoras formadoras e acadêmicas deste curso, foi possível evidenciar o currículo como um espaço de controle e produção de subjetividades. Argumentei que as professoras-acadêmicas, ao justificarem as suas escolhas pelo PARFOR, foram capturadas pelo discurso das faltas com a profissão, tendo suas condutas orientadas a buscar o ensino superior como meio de qualificação e ascensão social. Após, discuti que as práticas realizadas no projeto de formação seguem um ciclo que leva à conversão. Sustentei esta ideia mostrando que as docentes são convocadas a se confessar por meio das escritas dos memoriais e TCC's, reconhecendo-se como sujeitos da educação - avaliando, julgando, comparando, criando resistências, produzindo verdades sobre si – e assim convertendo-se a uma nova postura que, de alguma forma, venha assegurar o sucesso do seu fazer docente. Por fim, chamo a atenção para as relações de poder imbricadas no equilíbrio dos interesses e forças que envolvem o currículo de formação e seus efeitos na constituição dos sujeitos que vivenciaram este processo. Defendo que as professoras-acadêmicas, ao não terem suas expectativas contempladas no curso, promovem, em diferentes momentos, ações ou resistências, entrando em conflito com as professoras formadoras. Os efeitos dessa forma de subjetivação vão gerando negociações, indicando rumos diferentes aos pré-estabelecidos inicialmente.

Palavras-chave: PARFOR, formação de professores, currículo, discurso, governo das condutas, subjetividade.

ABSTRACT

The present study is about a master's dissertation in education which aimed to problematize the constitution of teaching subjectivities in the scope of the course PARFOR – Pedagogy, offered by the University of Rio Grande (FURG). The theoretical focus that feeds this work follows some elements from the studies of Michel Foucault that focus on the perspective of governmentality and through this investigative bias these tasks were basically constituted from three analytical tools: discourse, government and subjectivity. Through this perspective of study, I propose an understanding of teaching formation policies as a matter of governing the conducts and PARFOR as a governmental technology that determines the way teachers who have had this formation act and think in this society. From the narratives of some teacher trainers and some undergraduate students it was possible to the curriculum as a space for the production and the control of subjectivities. I discussed that the professors, when justifying their choices for PARFOR were all caught by their lack of care for the profession, being advised to search for academic qualification as a mean to qualify themselves and to climb the social ladder. Afterwards, I discussed that practices carried out in the formation projects follow a cycles that lead us to conversion. I supported this idea showing that teachers are called to confess through their writing productions and final papers, recognizing themselves as subjects of education – evaluating, judging, comparing, creating resistances and producing truths about themselves – thus, assuming a new posture that, somehow, assures the success of their teaching formation. Finally, I draw the attention for the relations of power tangled in the balance of interests and forces that involve the curriculum and its effects in the constitution of subjects that lived this process. I defend the idea that, when the professors don't have their expectations fulfilled in the course, they promote, in different moments, actions or resistances that conflict with their teacher trainers. The effects of this form of subjectivity generate negotiations that point to different routes other than the ones pre-established initially.

Keywords: PARFOR, Teacher's formation, curriculum, government, subjectivity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- CAPES** - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CFOP** - Centro de Formação e Orientação Pedagógica
- COEPEA** - Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração
- DEB** - Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
- EPEDOC** – Estudos e Pesquisas em Docência
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- FURG** – Universidade Federal do Rio Grande
- IE** – Instituto de Educação
- IES** - Instituições de Educação Superior
- ISEPAM** – Instituto Superior de Educação Prof. Aldo Muylaert
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LEPD** - Laboratório de Ensino e Prática Docente
- MEC** – Ministério da Educação
- PAR** – Plano de Ações Articuladas
- PARFOR** – Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PIBID** - Programa Institucional de Bolsa a Iniciação a Docência
- PPGEDU** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PROGRAD** – Pró-Reitoria de Graduação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- RENAFOR** – Rede Nacional de Formação Continuada
- SAEB** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- UAB** - Universidade Aberta do Brasil
- UFPA** – Universidade Federal do Pará
- UFPEl** – Universidade Federal de Pelotas
- UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNISC** – Universidade de Santa Cruz do Sul

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Distribuição dos cursos do PARFOR no País.</i>	<i>34</i>
<i>Figura 2 - Quadro de Sequência Lógica, incluindo resumo da carga horária: total, obrigatória e optativa.</i>	<i>40</i>

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1 - Sujeitos da Pesquisa</i>	61
--	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUZINDO O TEMA DE INVESTIGAÇÃO	17
AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: O PROFESSOR NA CENTRALIDADE DAS REFORMAS EDUCACIONAIS	18
DA POLÍTICA OFICIAL PARA O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO	30
<i>PARFOR COMO POLÍTICA OFICIAL: seus discursos e sujeitos.....</i>	<i>30</i>
<i>PARFOR PEDAGOGIA FURG: uma proposta de formação para professores em serviço</i>	<i>38</i>
OS CAMINHOS DA PESQUISA	46
MOVIMENTOS DE ESCOLHAS	47
UMA PERSPECTIVA TEÓRICA: ALGUNS PRESSUPOSTOS	48
MÉTODO: PROCEDIMENTOS E PROBLEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	57
PROBLEMATIZANDO AS NARRATIVAS.....	65
CURRÍCULO E FORMAÇÃO: DIFERENTES DISCURSOS E PRÁTICAS QUE INTERPELAM AS CONDUTAS DOCENTES.....	66
<i>DISCURSOS DAS FALTAS COM A PROFISSÃO: redenção como governo.....</i>	<i>68</i>
<i>PROJETO DE FORMAÇÃO: confessar-se e converter-se</i>	<i>76</i>
<i>FORMANDO PROFESSORAS EM SERVIÇO: entre conflitos, resistências e negociações.....</i>	<i>87</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
UM CONVITE PARA CONTINUAR PROBLEMATIZANDO	97
REFERÊNCIAS	102
DOCUMENTOS CONSULTADOS NA PESQUISA	108
ANEXOS	110
1 - DOCUMENTO ENCAMINHADO PARA A PROGRAD.....	111
2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO	112
3 – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS.....	113

APRESENTAÇÃO

Este estudo problematiza a constituição de subjetividades docentes no âmbito do Curso PARFOR Pedagogia, ofertado pela Universidade do Rio Grande (FURG). Este curso foi pensado e organizado a partir do Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), uma política oficial que focaliza a formação docente, e que tem como objetivo principal ofertar em caráter emergencial a formação inicial e continuada para os professores que atuam nas escolas públicas estaduais e municipais e que não possuem a formação adequada segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB/96).

A intenção deste trabalho foi contribuir com as discussões atuais que se detêm na relação entre políticas públicas educacionais e os impactos na formação docente. No entanto, acredito que uma advertência é fundamental. Meu interesse não esteve centrado em apontar soluções para a problemática da formação de professores em serviço, nem me posicionar a favor ou contra os programas e ações desenvolvidas em âmbito Federal. A ideia foi, seguindo a perspectiva que o estudo assume, compreender como uma racionalidade política contemporânea, neste caso o PARFOR, relaciona-se com determinadas tecnologias de governo que incidem sobre o sujeito professor não apenas para prepará-lo profissionalmente, mas com objetivo de interferir e projetar determinadas condutas (subjetivas e de identidade) e, assim, interferir naquilo que os professores são e naquilo que deveriam ser nesse tempo. Em outras palavras, o que este estudo buscou problematizar foi como um curso de formação cria demandas para os professores e como esses professores tentam responder ao que é esperado deles.

Neste sentido, meu interesse foi direcionado para alguns sujeitos que passaram pelo Curso de Pedagogia da Rede Pública – PARFOR/ FURG, tendo como objetivo principal ***compreender como um curso voltado para professores em serviço interfere na constituição desses sujeitos***. Para isto, busquei como objetivos específicos:

- Identificar com quais discursos este curso funciona;

- Problematizar as narrativas de professoras-acadêmicas, buscando observar seus desejos e expectativas em relação ao curso, bem como se percebem após vivenciar essa formação.

Deste modo, esta proposta de investigação trata da temática da formação de professores, tem como lócus investigativo o *Curso de Pedagogia da Rede Pública – PARFOR/FURG* e, como *corpus* de análise, *documentos legais sobre o PARFOR e entrevista com professoras-acadêmicas e professoras-formadoras do PARFOR Pedagogia da FURG*.

O foco teórico que alimenta este trabalho segue alguns elementos dos estudos foucaultianos que se detêm na perspectiva da governamentalidade (Foucault, 2008, 2008a, 2013; Fimyar, 2009; Veiga-Neto, 2000, 2005; Veiga-Neto e Lopes, 2007; Castro, 2009; Saraiva, 2010; Lockmann, 2013) e, por este viés investigativo as problematizações foram se constituindo, basicamente, a partir de três ferramentas analíticas: discurso, governo e subjetividade.

Através desta perspectiva de estudo, proponho compreender as políticas de formação docente como uma questão de governo das condutas. Ou seja, como um meio, um instrumento organizado, desenvolvido e instrumentalizado para interferir no modo como os professores atuam e se pensam nessa sociedade e na sua atuação cotidiana. Neste sentido, o PARFOR, como política destinada aos professores em serviço, opera como uma tecnologia de governo, na qual as racionalidades contemporâneas transitam, incutem significados, intenções, e que criam demandas para a formação docente e esperam repostas das instituições formadoras. Assim, se a política é uma tecnologia que aponta caminhos para a formação docente, minha hipótese é que o currículo de formação, constituído nas instituições formadoras, seus discursos, práticas, experiências, esperanças, pode ser compreendido como lócus possível para assegurar uma íntima associação entre formação e governo da conduta docente. Ou seja, a aposta em cursos de formação e nas suas práticas não é nada neutro; se deve ao entendimento de que o currículo é um espaço fundamental, antes de tudo, para a constituição de determinados sujeitos.

Diante destas considerações, passo a delinear os caminhos percorridos nesta pesquisa, abordando de forma sucinta as discussões e conexões realizadas nos quatro capítulos que compõem este estudo.

No primeiro capítulo, *Introduzindo o tema de investigação*, com a intenção de conduzir a leitura de modo mais organizado e de preparar o leitor para a compreensão desta dissertação, faço uma breve descrição das políticas de formação docente, sugerindo que, cada vez mais, o professor vem sendo apontado como elemento fundamental no contexto contemporâneo, argumentando que, nos processos formativos, esses profissionais tornaram-se um dos grandes vilões, sendo apontados como os que atrapalham a transformação da educação. Em seguida, apresento o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) como política oficial e o PARFOR Pedagogia, da FURG, como uma proposta de formação.

O segundo capítulo, *Os caminhos da pesquisa e seus sujeitos*, trago as escolhas teóricas/metodológicas, apresentando inicialmente alguns pressupostos que me ajudaram a pensar e problematizar o curso de Pedagogia PARFOR/FURG e, posteriormente, abordo os procedimentos utilizados para a coleta de dados e como foi organizada a problematização dessas informações.

Já o terceiro capítulo, *Problematizando as narrativas*, apresento as narrativas de algumas professoras – acadêmicas e formadoras - do âmbito do PARFOR Pedagogia, da FURG. A partir da ideia do currículo de formação como um espaço de controle e produção de subjetividades, as análises empreendidas foram discutidas em três seções: A primeira seção – *Discursos das faltas com a profissão: redenção como governo* – problematizo as razões que levaram as professoras-acadêmicas do curso do PARFOR Pedagogia a buscarem essa formação. Na segunda seção – *Projeto de formação: confessar-se e converter-se* – analisei duas práticas presentes no projeto de formação do curso – escrita de memorial e TCC – defendendo a ideia de que o trabalho realizado provoca entre as docentes um processo de conversão. Já na terceira seção – *Formando professoras em serviço: entre conflitos, resistências e negociações* – chamo a atenção para as relações de poder imbricadas no equilíbrio dos interesses e forças que envolvem o currículo e seus efeitos na constituição das professoras-acadêmicas e formadoras que vivenciaram essa formação.

No quarto e último capítulo, faço uma síntese tecendo algumas considerações finais a respeito do estudo desenvolvido. Saliento a provisoriidade das análises empreendidas e faço um convite a continuarmos problematizando como os docentes vêm sendo produzidos na contemporaneidade.

CAPÍTULO 1
INTRODUZINDO O TEMA DE INVESTIGAÇÃO

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: o professor na centralidade das reformas educacionais

[...] nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, as políticas, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de colonizar, de educar e de governar. Mudaram os pensamentos, os raciocínios, os modos descolonizar, os mapas culturais. Nesses 'novos mapas políticos e culturais' (Silva, 2003), mudaram as formas como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos e dizemos o mundo. Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os outros e mudamos nós. (PARAÍSO, p. 26, 2012)

Tomando como ponto de partida a citação de Paraíso, uma questão torna-se fundamental: Como essas transformações contemporâneas interferem no campo da formação de professores¹?

Nesses tempos de globalização da economia, tecnologias digitais, fortalecimento das diferenças (culturais, de gênero, étnicas, religiosa, sexual) e da expansão do neoliberalismo, a educação escolarizada oficial passou a ser questionada e colocada em xeque quanto as suas funções e contribuições para essa sociedade em constante e aligeirada transformação.

Ao longo dos últimos tempos, assistimos críticas à educação, que emergem de uma variedade de espaços locais e interlocutores (intelectuais, mídias, avaliações, empresariado, órgãos oficiais, pesquisas, população, organismos internacionais, pactos, etc.). No conjunto das transformações sociais e da racionalidade produzida no interior das críticas sobre a educação, observa-se, a partir dos anos de 1990, no Brasil, uma explosão de políticas, programas, projetos, financiamentos, eventos, encontros, redes que buscam dar conta dos problemas anunciados. É importante salientar que essas reformas fazem parte de todo um movimento que vai além das fronteiras brasileiras: elas estão conjugadas na complexidade de uma agenda global para a educação.

¹ Conforme Gatti e Barreto (2009, p. 17-8), a grande maioria dos professores são do sexo feminino, entretanto, para facilitar a leitura, optei pelo uso do masculino genérico.

Embora ressignificada pelos países de diferentes formas, Ball (2002) aponta que os movimentos de reformas educacionais das últimas décadas acompanharam tendências em nível mundial. De formas variadas, mas com algumas semelhanças, o movimento reformista gerou uma racionalidade de mudanças que vêm interferindo na gestão, na política, nos discursos e nas práticas educacionais. Todo esse movimento, segundo Ball, associa-se a uma “nova ortodoxia” que produziu um imaginário social carregado de significados, representações e promessas como meio de justificar as reformas e torná-las possíveis ao redor do mundo. Esse imaginário seria caracterizado, como diz Ball, por cinco elementos:

1. A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio.
2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego.
3. A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação.
4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos.
5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado. (BALL, 2002, p.110)

É preciso considerar que esse imaginário é parte das atuais relações que se estabelecem nesta sociedade capitalista que, nos últimos tempos, alguns optaram por nomear como neoliberal. Atualmente, nos dizem vários estudos, a base do pensamento neoliberal pode ser resumida em quatro aspectos principais: consumo, mercado/empresa, competitividade e individualidade. O grande desafio que está em jogo é fazer com que todo o movimento realizado nas sociedades gire em torno desses princípios e, a partir deles, se desenvolvam e se organizem. A educação não fica fora do projeto atual. Ela é imanente ao momento histórico, no qual está inserida e, neste sentido, a luta pela mudança social reflete-se também na luta pela mudança no campo da educação, pois cabe às instituições de escolarização produzir os sujeitos que devem viver, consumir e mover-se nessa sociedade.

Assim, o movimento de reformas, que cresceu a partir dos anos de 1990, deve ser visto no conjunto dessas relações mais amplas e gerais e a necessidade de atrelar toda a vida social às verdades e aos princípios que tentam ser configurados como senso comum. O profissional da educação, esse que se costuma chamar de professor, tornou-se, nesse cenário de reformas, um elemento fundamental e a sua formação passou, também, a assumir uma função central, visto que os processos formativos tornaram-se um dos grandes vilões e foram apontados

como problemas que atrapalham a transformação da educação. Assim, precisamos estar atentos para o significado e a produtividade desse novo movimento que hoje se coloca para os professores e para sua formação. Foucault (1995) já dizia que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso; sendo perigoso, é necessário identificar os perigos que estamos enfrentando para podermos agir de outras formas.

No Brasil, atualmente, observa-se um movimento de expansão de reformas educacionais implementadas pelo Estado e que, direta ou indiretamente, interferem na profissionalização e no trabalho do professor. São políticas que trazem, em seus discursos e promessas de qualidade, modernização e transformação dos professores. A grande esperança da centralidade no professor constitui-se na crença de que, ao transformá-lo, será possível alcançar também a transformação e o sucesso da Educação Básica.

Sabe-se que desde o aparecimento das escolas de massas, os professores e a sua profissionalização tornaram-se um problema de Estado. No Brasil, essa associação ganha maior importância com o aparecimento das Escolas Normais e avançou de modo moroso e conturbado a partir da criação de legislação e constituição do sistema educacional nacional. Portanto, há que se chamar a atenção para a o papel fundamental do Estado no que diz respeito aos desejos de governar e controlar a formação do professor.

Assim, no bojo dos investimentos brasileiros, é possível enumerar diversas ações que, desde o governo Fernando Henrique, entre os anos de 1995 e 2002, vão aos poucos construindo o professor como foco das reformas educacionais. Cito alguns exemplos: Programa de Formação à distância de professores; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); a implantação de avaliações de larga escala como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tem impactado na formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas voltada à Educação Básica e, conseqüentemente, na formação e no trabalho docente; a obrigatoriedade da formação superior para todos os professores que atuam na Educação Básica, demarcada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96); aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001); e a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O governo de Luis Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2010, teve seu primeiro mandato marcado por mais continuidade do que por rupturas, segundo Oliveira (2009), em relação ao governo anterior. Contudo, uma tentativa mais aproximada de uma ruptura foi a substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), uma mudança de cunho financeiro que busca, entre outras medidas, a valorização da profissão docente. Como políticas mais gerais, foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada (RENAFOR), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), sendo todas essas ações interligadas com o intuito de buscar responder às demandas de formação inicial nos cursos de licenciaturas, bem como a formação continuada dos profissionais em serviço das redes públicas de ensino.

Desde 2011, o governo de Dilma Rousseff vem dando continuidade para algumas ações e implementando outras. Desse modo, nas últimas décadas – em três governos - é possível observar uma série de esforços oficiais no campo da formação de professores: investimento em infraestrutura; reorganização dos currículos da Educação Básica; crescimento da oferta de licenciaturas (presencial e a distância); obrigação de formação superior para professores; ampliação dos programas de formação continuada; piso nacional para os professores de Educação Básica; além de programas de valorização da iniciação à docência.

É importante salientar, uma mudança fundamental quanto ao papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)² que, por meio da Lei nº 11.502/2007, recebeu atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Diante disso, a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), da CAPES, passa a fomentar programas em

² Criada em 1951, pelo Decreto nº 29.741, a CAPES teve como objetivo "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país". Com mais de 60 anos de existência já passou por diversas reestruturações. Antes da Lei nº 11.502/2007, onde passou também a atuar na formação de professores da Educação Básica, sua principal atribuição era acompanhar e avaliar os cursos de Pós-Graduação Strictu Sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação desempenhando papel fundamental na expansão e consolidação desse tipo de formação. Informações disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2015.

uma matriz educacional que harmoniza três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção e disseminação de conhecimento, as quais atuam em duas linhas de ação³:

- 1) a formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; e
- 2) o fomento a projetos de estudos e pesquisas, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério.

Esses programas têm como base de suas ações o compromisso de valorizar o magistério, tendo como eixo comum a formação de qualidade em um processo intencional, articulado e capaz de gerar um movimento progressivo da formação docente. Cito alguns desses programas que fazem parte da DEB da CAPES:

- PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), uma ação emergencial destinada aos professores da rede pública que ainda não têm a formação superior exigida pela LDB;
- PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica, no qual os estudantes de licenciatura podem se inserir no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola, gerando uma articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- PRODOCÊNCIA (Programa de Consolidação das Licenciaturas) é um investimento que a CAPES faz nas licenciaturas e na perspectiva de fomentar a inovação, a criatividade e o desenho de projetos pedagógicos de formação que preparem professores que vão educar e educar-se junto a crianças e jovens de um mundo em permanente mudança;
- Programa Observatório da Educação, que fomenta a produção acadêmica e a formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, de professores e de recursos humanos capacitados a atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes;

³ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em 27 de abril de 2013.

- Programa Novos Talentos investe na criatividade e na inovação com a realização de atividades extracurriculares como cursos, oficinas ou atividades equivalentes, no período de férias das escolas públicas ou em horário que não interfira na frequência escolar, apoiando atividades extracurriculares para professores e alunos da Educação Básica.

Todo esse processo vem associado com a necessidade de manter o fluxo das reformas dentro das esperanças anunciadas e continuar a reafirmá-las a todo o momento como importantes e necessárias. Assim, é pertinente lembrar que o discurso dos mobilizadores das políticas são fundamentais para manter vivo esse foco no professor como problema da educação. Abaixo, cito fragmentos de falas oficiais que parecem colaborar com esse movimento reformista.

Dar aula não é nada simples. Talvez seja a atividade mais sofisticada que a espécie humana já concebeu⁴

[...] a formação dos docentes será o cerne da educação brasileira na próxima década. O tema constitui o maior desafio para a melhoria da qualidade da educação do nosso País⁵

Fernando Haddad – Ex-Ministro da Educação, 2009 e 2012.

A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), da Capes, investe na formação de profissionais para a educação básica, considerando que professores são sujeitos não únicos, mas fundamentais, para a construção de um sistema nacional de educação de elevado padrão de qualidade – da educação infantil à pós-graduação⁶

Carmen Moreira de Castro Neves – Diretora de Educação Básica Presencial da Capes, 2012.

O professor é o maior agente multiplicador de qualquer ação, ele é peça fundamental para a qualidade⁷

Aloizio Mercadante – Ex-Ministro da Educação, 2013.

⁴Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/formacao-docente-prioridade-ministerio-423221.shtml>>. Acesso em 24 de outubro de 2013.

⁵Site UFG. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/formacao-docente-prioridade-ministerio-423221.shtml>>. Acesso em 24.10.2013.

⁶NEVES. C. M. C. A Capes e a formação de professores para a educação Básica. RBPG, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 353 - 373 / março de 2012. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.9_16/s2-cap6.pdf>. Acesso em 24 de outubro de 2013.

⁷Site MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18567:parcerias-podem-ser-opcao-para-programas-de-formacao-docente&catid=215>. Acesso em 24 de outubro de 2013.

*Educação de qualidade exige professores mais bem formados e melhor remunerados*⁸

Dilma Rousseff – Presidenta da República, 2013

*Nosso objetivo é fazer com que todos os professores tenham garantido seu direito a formação. Afinal, sabemos que a qualidade do processo educacional é determinada pela formação dos professores.*⁹

José Henrique Paim – Ex-Ministro da Educação, 2014.

Com esta descrição que fiz até aqui, meu intuito, ao mencionar tais programas e argumentos oficiais, é evidenciar como um conjunto de ações políticas vai, aos poucos, englobando e reafirmando uma série de discursos e práticas acerca da formação docente e apontando caminhos a serem seguidos. Certamente, não estou argumentando no sentido de um poder que se estende sobre os professores de modo vertical (de cima para baixo). Entretanto, não é possível negar que, através dessas políticas, programas, normas, financiamentos, o Estado inventa demandas, significados e representações para a formação docente e, nesse movimento, exige respostas das instituições formadoras e, também, mede as ações a partir das avaliações nacionais. Portanto, acredito que, quem tem esse poder oficial sobre a formação, tem, também, o poder de governá-la.

Contudo é preciso ainda compreender a produtividade desse cenário que se apresenta. Assim, parece que uma pergunta pode ser importante: O que dizem pesquisadores brasileiros sobre esse novo quadro político que envolve a formação dos professores?

Felizmente, ao mesmo tempo em que se disseminam essas reformas, multiplicam-se estudos que nos ajudam a pensar e compreender alguns dos perigos que enfrentamos no espaço da formação inicial superior do professor. Tais estudos vêm apontando que as reformas educacionais têm, principalmente, sido baseadas em princípios que correspondem à lógica do mercado, aproximando-se de um modelo empresarial com a finalidade de atender às novas demandas neoliberais. Desse modo, tais reformas seguem diretrizes recomendadas por organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial e a UNESCO que parecem

⁸Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/dilma-diz-que-professores-precisam-ser-valorizados-pelos-governantes,e5ac349e35cb1410VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>>. Acesso em 04 de fevereiro de 2014.

⁹Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/02/1407057-formacao-dos-professores-sera-obsessao-do-mec-diz-novo-ministro.shtml>>. Acesso em: 05 de maio de 2014.

apontar a necessidade de uma reforma que vise qualificar as pessoas para um mundo mais competitivo, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores (MAUÉS, 2003).

Maués (2003) adverte que, no bojo dos discursos e práticas das reformas encaminhadas globalmente por organismos internacionais, está definida, para a formação dos professores, o que ela chama de um “Kit reforma”. Esse *kit* seria constituído por cinco itens básicos: a universitarização da profissionalização, a formação continuada, a formação prática, a validação das experiências e a pedagogia das competências. Essa autora defende a ideia que, cada vez mais conectada a uma lógica de mercado, a educação passa a ser vista como um elemento indispensável para o crescimento econômico e o professor “precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo para tanto ser formado de acordo com o “pensamento único” desse receituário ideológico” (idem, p. 108).

Freitas (2002), afirma que as propostas de formação de professores em andamento a partir dos anos de 2000 vêm passando por um processo de forte regulação, aligeiramento, adequação da formação docente ao atendimento do mercado de trabalho, formação como um negócio lucrativo para a iniciativa privada, retirada da formação dos espaços universitários, redução da formação a um caráter técnico-profissionalizante. Com esse processo, segundo Freitas, estaríamos caminhando para o rumo de uma desprofissionalização docente.

Oliveira (2005) segue numa avaliação bem parecida com a de Freitas, quando avalia políticas no campo da América Latina. A autora diz que, em países como o Brasil, a Argentina e o Chile, seguem processos similares de busca por novas formas de regulação e que essas trazem consequências ao trabalho docente. Dentre esses processos, destacam-se a centralidade que os programas de reforma têm atribuído à administração escolar, à regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação e de desempenho, entre outros. Diante disso, o professor, em geral, passa a ser considerado o principal responsável pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional, tendo que responder exigências que estão além de sua formação.

Santos (2004) enfatiza que, seguindo os movimentos da reforma educacional global, os processos de formação de professores orientados pela cultura do trabalho vêm definindo o trabalho do professor por uma racionalidade determinada na

performatividade, no (auto)gerenciamento e na falta de profissionalismo. Desse ponto de vista, o trabalho docente transforma-se em uma ocupação flexível, que se caracteriza por habilidades e competências que podem ser aferidas periodicamente através de exames nacionais pautados em critérios de produtividade, eficiência e medição da eficácia e do desempenho a fim de mensurar a “qualidade da educação”.

Evangelista e Shiroma (2007) mostram que as reformas tratam da questão dos professores em duas dimensões: causa e solução dos problemas educacionais. Nessa direção, não é por acaso que os discursos acerca da desqualificação do professor, de sua falta de comprometimento e ineficiência, são produzidos, legitimando a ideia do professor como obstáculo, ou seja, aquele que apresenta resistência à implementação da reforma. Seguindo essa ideia, o professor obstáculo precisa ser reformado, criando um novo perfil docente que apresente: capacidade de adaptação, flexibilidade, habilidades em atender às demandas do cotidiano escolar e rapidez nas soluções de problemas. Esses discursos são tão potentes e passam a ser incorporados como verdade e muitos professores tomam-nos para si, afetando suas formas de ser e estar profissionalmente. Com isso, as autoras afirmam que a reforma educacional pouco tem a ver com as questões educativas e, sim, com uma nova forma de governar a educação pública.

Gatti (2010, 2012) aponta que a discussão sobre a formação de professores no Brasil torna-se uma questão fundamental na sociedade contemporânea. Adverte que a formação de professores hoje apresenta vários problemas, dentre os quais a massificação e o aligeiramento com uma formação panorâmica fragmentada e fraca em questões de metodologias de ensino e seus fundamentos. A autora defende a necessidade de uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação docente.

Nesse cenário, é possível perceber que atualmente as reformas educacionais no nosso país entrelaçam-se com as reformas neoliberais mais amplas, resultando na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento, principalmente para a Educação Básica e, nesse ritmo, o investimento na formação de professores passa a ser um tema recorrente.

É no conjunto desses discursos (oficiais e intelectuais) que a minha proposta investigativa se inclui. Acredito que o PARFOR, como uma política pública, coloca

em ação uma racionalidade para a formação de professores e as instituições formadoras transformam essa racionalidade em currículos de formação. Portanto, compreender os impactos do PARFOR/FURG na constituição dos docentes parece-me uma questão importante. Minhas dúvidas e questionamentos são, também, parte desse jogo que constitui a formação de professores. Como pesquisadora, tenho sido envolvida e desafiada a pensar e estudar e, olhando para as práticas reformistas, tenho concordado com Ball, quando diz que,

[...] as tecnologias políticas da reforma do setor público não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas sim mecanismos para reformar os profissionais do setor público, tais como os professores, para mudar o que significa ser professor. (BALL, 2012, p. 39)

Nesta direção, pude compreender que as reformas contemporâneas que tratam da formação dos professores articulam-se com questões sociais, políticas, econômicas, culturais e, também, institucionais e locais, sendo que, no conjunto dessas articulações, o que está em jogo é a produção de sujeitos. A reforma não é exterior ao sujeito, ao contrário, ela busca mudar o que fazem, quem são e o que deveriam ser.

É nesse contexto de mudanças e reformas que venho me questionando: *Como os sujeitos constituem a si mesmos como profissionais dentro de um curso de formação de professores em serviço?* Diante disto, meu interesse é pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, mais conhecida como PARFOR e sua produtividade no campo da formação docente. Para pensar isto trago, o caso do PARFOR Pedagogia, da FURG.

Cabe salientar que a discussão sobre as políticas públicas que focalizam a formação de professores, mais especificamente o PARFOR, faz-se necessária visto que essa é uma política recente e até o momento não existem muitas pesquisas sobre esse programa. Isso ficou evidente ao realizar um levantamento sobre como as produções acadêmicas dos pós-graduandos, na área das Ciências Humanas, com a intenção de buscar outros estudos em relação ao PARFOR. Delimitei um período compreendido entre 2009 (ano que o programa foi implementado) e 2013.

No Banco de Teses do portal da CAPES, encontrei apenas três pesquisas em nível de Mestrado em Educação e Políticas Sociais, todas defendidas no ano de 2012. A primeira, intitulada *A expansão da educação superior e o trabalho docente –*

um estudo sobre o Plano Nacional de Formação da Educação Básica (PARFOR) na UFPA, de autoria de Denise de Souza Nascimento, desenvolvida na Universidade Federal do Pará (UFPA). A autora analisou as diretrizes e a implementação das políticas de expansão do ensino superior no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), dentro do contexto da reforma do Estado e da Universidade, que possibilitaram a compreensão do fenômeno que está ocorrendo na UFPA com a adesão ao PARFOR. Além disso, realizou entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos coordenadores do plano e professores do curso de Pedagogia ofertado em Belém. Dentre os resultados da pesquisa, a autora evidencia que o trabalho docente tem sido intensificado por meio da sobrecarga de aulas, turmas e jornada de trabalho, o que poderá provocar problemas na saúde desse trabalhador.

O segundo estudo encontrado foi desenvolvido pela Fernanda Serafim Agum, da Universidade Estadual do norte Fluminense Darcy Ribeiro. O trabalho intitulado *Políticas Públicas para a formação de professores em nível médio no Estado do Rio de Janeiro: o caso do Instituto Superior de Educação Prof. Aldo Muylaert (ISEPAM)*. Tal proposta de pesquisa discutiu a desigualdade no percurso formativo inicial dos professores formados em nível Médio, uma vez que existem, no Estado do Rio de Janeiro, orientações diferenciadas quanto à formação nesse nível, evidenciando um descompasso entre as esferas estadual e federal. O estudo aponta que a formação em nível Médio continua a ser feita no Estado e o PARFOR, que visa dar formação superior a quem não a possui, perde seu caráter emergencial e se transforma em uma política permanente.

Por fim, o terceiro estudo de trabalhos encontrados no Banco de Teses do portal da CAPES, tem como título *Governar os excluídos para gerenciar os incluídos: o que as altas habilidades/superdotação têm com isso?* O mesmo foi desenvolvido pela Juliana Durand de Oliveira, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Esse estudo discutiu a normalidade/anormalidade e o gerenciamento de riscos pela escola, através da formação de professores para essa racionalidade. O estudo não focalizou a política, mas teve como *corpus* investigativo treze alunas do curso de Educação Especial, da Universidade do Contestado, em Concórdia/SC, através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Ao observar essas pesquisas, reconheço a importância e relevância dos estudos acima apresentados; entretanto, o que proponho é um olhar diferente sobre

o PARFOR. A partir dos estudos que venho fazendo tenho compreendido que “[...] Dentro das políticas, tecnologias de reforma estão inseridas e fornecem novas identidades, novas formas de interação e novos valores” (BALL, 2012, p. 39). Sob esse foco, as políticas de formação docente – como tecnologia – não são neutras; pelo contrário, elas atuam intencionalmente, instituindo verdades que atravessam a formação do professor dentro de uma sociedade que a todo o momento precisa ser reformulada para dar conta das demandas oriundas das exigências contemporâneas.

Portanto, o interesse deste estudo é compreender como esses professores vêm se constituindo no interior das práticas e discursos curriculares movimentadas pelo PARFOR Pedagogia, da FURG. Nesta direção é que venho seguindo a ideia de Diaz (1998, p. 19), quando diz que “o professor é um complexo jogo de relações discursivas”, uma relação entre os discursos produzidos e a construção de suas subjetividades.

DA POLÍTICA OFICIAL PARA O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO

PARFOR COMO POLÍTICA OFICIAL: seus discursos e sujeitos

O PARFOR foi criado em 2009 e integra o Plano de Ação Articulada (PAR). Estruturou-se com base em dois documentos: o Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e a Portaria Normativa Nº 09, de 30 de junho de 2009, que institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Essa política é uma ação desenvolvida em regime de colaboração entre CAPES, as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e as Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Um programa emergencial com a intenção de organizar a formação inicial e continuada de professores em serviço das redes públicas da Educação Básica e os que ainda não têm a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo a LDB, no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2010, p.46)

Com esse interesse e seguindo um cenário de reformas no qual o professor é apontado como protagonista, o PARFOR foi apresentado com a proposta de melhorar a formação dos docentes em exercício da rede pública, a fim de influenciar na qualidade do ensino da Educação Básica. Esse discurso é explicitado no decreto que instituiu o programa, em seu art. 3º, o qual estabelece seus objetivos. Destaco alguns incisos: promover a melhoria da qualidade da educação básica pública (inciso I); promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira (inciso V); promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos (inciso IX); e promover a

integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (inciso X).

Na abertura do I Encontro Nacional do PARFOR¹⁰, Fernando Haddad, então Ministro da Educação, afirmou que “o professor tem direito à formação gratuita” e defendeu “que o PARFOR é uma ação entre um conjunto de políticas que deve realizar a transformação da vida do magistério a médio e longo prazo no país”.

Para a diretora de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES, Carmen Moreira de Castro Neves¹¹, os participantes do PARFOR “[...] representam a possibilidade de fazer um Brasil diferente, onde o professor é um ator reconhecido e valorizado”.

Nessa direção, a intenção do MEC era de formar, até 2014, mais de 330 mil professores não graduados e assim contribuir para a valorização profissional e a construção de uma prática docente qualificada. Desse modo, o PARFOR passou a ser o meio preferencial à formação inicial de professores em serviço através da oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais.

O PARFOR é coordenado e administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e está sob a responsabilidade da Diretoria de Formação de Professores da Educação (DED). Para dar cumprimento aos objetivos do programa, foram instituídos os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação de Professores, tendo suas diretrizes de

¹⁰ Realizado entre os dias 21 e 22 de setembro de 2011, em Brasília, o evento reuniu representantes das instituições de ensino superior participantes, representantes das secretarias estaduais e municipais de educação e professores da rede pública matriculados nos cursos de licenciatura oferecidos no âmbito do PARFOR. Teve por finalidade fomentar a troca e a socialização de experiências e reflexões sobre a formação inicial de professores em exercício, bem como identificar proposições que possam contribuir para o aperfeiçoamento da gestão e execução do Programa e, por conseguinte, contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no País. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/i-encontro-nacional-do-parfor>>. Acesso em: 16 de março de 2013.

¹¹ Fala proferida na abertura do II Encontro Nacional do PARFOR, realizado entre os dias 5 e 6 de junho de 2013, em Brasília - DF. O evento buscou a integração entre os entes participantes do programa para fomentar a socialização de experiências e reflexões sobre a formação inicial de professores em exercício. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6317-encontro-promove-reflexoes-sobre-formacao-de-professores-da-educacao-basica-em-exercicio>> . Acesso em: 26 de junho de 2013.

funcionamento estabelecidas na Portaria 883/2009. Segundo o MEC¹², a consolidação e o fortalecimento do controle social do PARFOR têm se efetivado por meio dos Fóruns Estaduais, que têm por objetivo principal elevar a formação e profissionalização dos quadros do magistério da educação básica das respectivas redes públicas estaduais e municipais, sob a coordenação das Secretárias de Educação dos Estados. Os Fóruns têm a atribuição de elaborar e acompanhar os Planos Estratégicos de formação inicial e continuada, definir prioridades e metas do programa em cada estado, diagnosticando as necessidades das redes, articular e coordenar as ações para a formação de professores.

Cabe salientar que, para que os professores das Redes Públicas se candidatem às vagas dos cursos de formação inicial e continuada, a CAPES criou um sistema informatizado, denominado Plataforma Paulo Freire¹³, na qual é feita uma pré-inscrição. Para tal, os professores devem estar devidamente cadastrados no Educacenso¹⁴, na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras, na rede pública de Educação Básica. As inscrições são validadas pela Secretaria de Educação, à qual o docente é vinculado, ocorrendo conforme as necessidades das

¹² Programas do MEC voltados à formação de professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores> Acesso em: 18 de junho de 2013.

¹³ A **Plataforma Paulo Freire** é um sistema eletrônico criado em 2009 pelo Ministério da Educação, com a finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Em maio de 2012, o sistema passou a ser gerido pela CAPES e está sendo reestruturado para incluir um conjunto de funcionalidades que permitirão informatizar todo o processo de gestão, acompanhamento e revisão do planejamento da formação inicial dos professores da educação básica. Nesse sistema a Capes atualmente publica a relação dos cursos superiores ofertados pelas Instituições de Educação Superior para os professores da rede pública de educação básica; os professores interessados em participar dos cursos fazem sua pré-inscrição; as secretarias municipais e estaduais de educação validam a pré-inscrição dos professores de sua rede; as universidades extraem a relação de professores pré-inscritos e, após o processo seletivo, registram os alunos matriculados. Com a reestruturação do sistema, além do registro das matrículas, as IES deverão informar a evasão; as secretarias municipais e estaduais de educação poderão informar anualmente a demanda por formação de sua rede; os fóruns terão acesso eletrônico tanto aos dados da demanda quanto das matrículas e evasão, o que permitirá a revisão anual do Planejamento Estratégico; os dados cadastrais dos professores serão filtrados diretamente da base de dados do Educacenso, de modo a otimizar os processo de validação e matrícula. Com essas e outras funcionalidades que estão sendo inseridas no sistema, espera-se que ele opere no sentido de aperfeiçoar a gestão e acompanhamento do Programa. Disponível em: <<http://freire.mec.gov.br/index/>>. Acesso em: 10 de junho de 2013.

¹⁴ O **Educacenso** é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir desses dados é calculado o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos entre outros. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=339>>. Acesso em: 10 de junho de 2013.

redes. Após são submetidas aos Institutos de Ensino Superior, para fins de seleção e matrícula.

Nessa configuração, desde 2009, vem sendo realizada a implementação de diferentes cursos em Instituições Públicas de Ensino Superior e Universidades Federais. Conforme dados publicados pela CAPES em fevereiro de 2013¹⁵, até o ano de 2012, foram 1.920 turmas, em 397 municípios brasileiros, tendo aproximadamente 54.000 professores da Educação Básica, frequentando 48 cursos organizados em Primeira Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica.

Os cursos de Primeira Licenciatura são destinados para docentes em exercício na rede pública de Educação Básica e que não tenham a formação superior. São mais de 1.300 turmas em 46 cursos. Dentre esses pode-se destacar o curso de Pedagogia com aproximadamente 460 turmas em andamento, em 15 estados brasileiros.

A Segunda Licenciatura é para licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de Educação Básica e atuam em área distinta a sua formação inicial. Com 24 cursos, é interessante perceber que as maiores ofertas foram destinadas aos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física e Matemática.

Já a Formação Pedagógica destina-se a docentes não licenciados que atuam na rede pública de Educação Básica. Uma característica interessante é que essa formação não possui uma área do conhecimento específica de estudo, sendo abordadas apenas questões pedagógicas e educacionais. A mesma é ofertada em dois Estados: Paraná e Rio Grande do Sul, e conta com 10 turmas em andamento.

Ainda conforme dados divulgados pela CAPES¹⁶, as regiões Norte e Nordeste apresentam a maior oferta de vagas nos cursos de Primeira e Segunda Licenciatura: são mais de 84% dos cursos em andamento até o ano de 2012. Podem-se destacar os estados do Pará, com 548 cursos, e o da Bahia, com 172, todos de diferentes áreas do conhecimento. Por outro lado, as regiões Centro-Oeste e Sudeste apresentam um cenário diferente, isto é, o menor número de cursos. O Centro-Oeste possui pouco mais de 1% da oferta em apenas 4 Instituições e o Sudeste apresenta

¹⁵Tais dados constam nos resultados do programa. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> . Acesso em: 16 de março de 2013.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> . Acesso em: 16 de março de 2013.

4% do total ofertado em 22 Instituições de diferentes municípios. Na região Sul, esse cenário não é muito diferente das regiões que apresentam uma menor oferta, correspondendo a aproximadamente 9% da demanda Nacional e distribuída em 26 Instituições de Ensino Superior.

Conforme Carmem Moreira de Castro Neves¹⁷, diretora de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES, a situação do PARFOR é a seguinte: 92 Instituições de Ensino Superior, 484 municípios e 61.006 matriculados. Em relação à distribuição regional dos cursos, o mapa da Figura 1 é ilustrativo dessas condições.

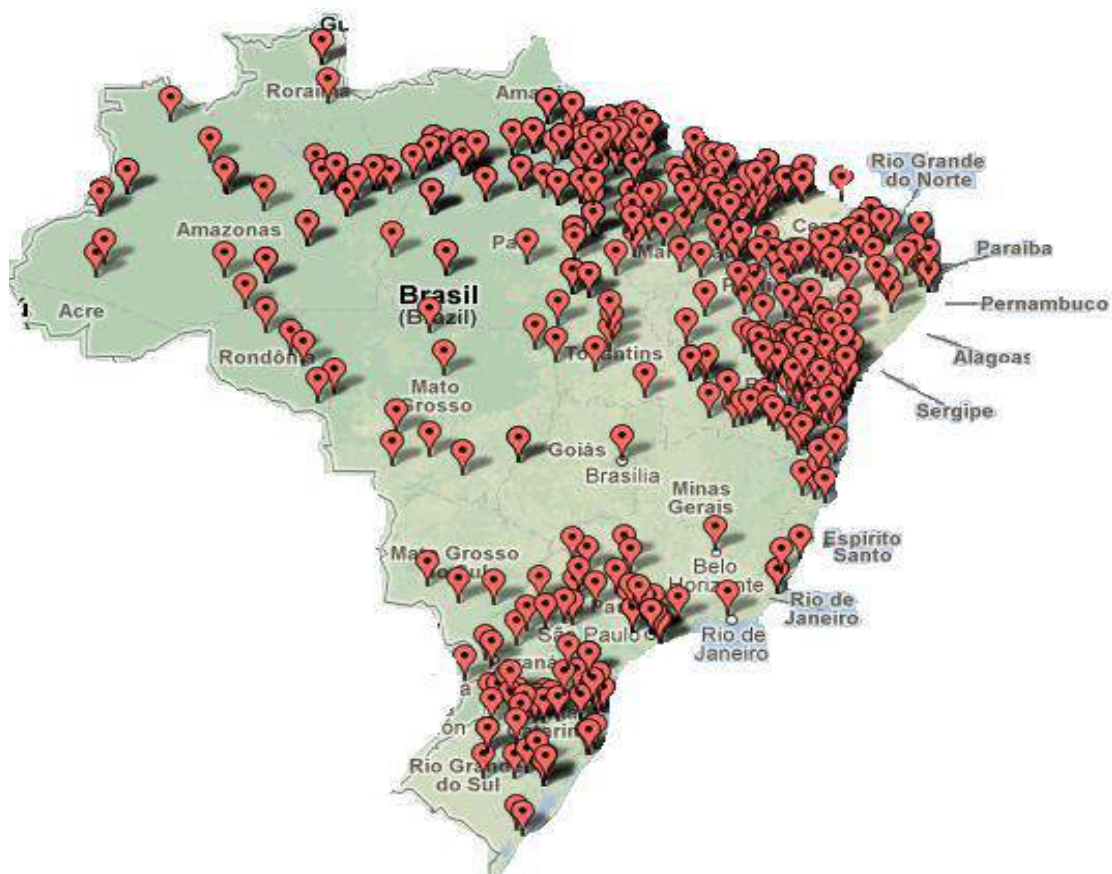


Figura 1 – Distribuição dos cursos do PARFOR no País¹⁸.

¹⁷ Na apresentação (*em slides*), intitulada, A Formação de Professores para a Educação Básica na CAPES. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/reformulacao-o-ensino-medio/reunioes-1/audiencias-publicas/apresentacao-da-sra.-carmem-moreira-19-02-2013> >. Acesso em: 04 de maio de 2013.

¹⁸ Na apresentação (*em slides*), intitulada, A Formação de Professores para a Educação Básica na CAPES. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/reformulacao-o-ensino-medio/reunioes-1/audiencias-publicas/apresentacao-da-sra.-carmem-moreira-19-02-2013> >. Acesso em: 04 de maio de 2013.

Seguindo os discursos de levar Educação Superior de qualidade aos mais distantes municípios do Brasil, Licurgo Peixoto de Brito¹⁹, representante do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES, enfatiza o progresso do PARFOR:

No 2º semestre de 2009, quando tudo ainda era projeto, não podíamos vislumbrar o efeito do programa no país. Nós veremos nesse evento uma demonstração do valor que tem esse programa em locais onde a educação superior era praticamente inacessível. Atualmente, a educação superior tem sido levada com qualidade por esse programa em diversos municípios fazendo diferença no trabalho dos professores no interior das escolas.

No ritmo dessa expansão, uma característica marcante do PARFOR é a diversidade de cursos oferecidos. Segundo a CAPES²⁰, os cursos em andamento são: Artes (cênicas, plásticas e visuais); Ciências (biológicas, sociais, da natureza, natureza e matemática, matemática e linguagens, física, química e religião); Computação; Dança; Educação do campo; Educação Especial; Educação Física; Filosofia; Física; Formação Pedagógica; Geografia; História; Indígena; Informática; Integrado (história/geografia, matemática/física, português/inglês e química/biologia); Letras (espanhol, inglês, português e vernáculos); Matemática; Música; Pedagogia; Pedagogia do Campo; Sociologia e Teatro.

Um dado interessante é que 24% do total das turmas em andamento em todo o País são do curso de Pedagogia. No Rio Grande do Sul são 25 turmas em funcionamento distribuídas entre os municípios de São Leopoldo, Cruz Alta, Passo Fundo, Porto Alegre, Bento Gonçalves, Lajeado, Santa Cruz do Sul, Erechim, Frederico Westphalen e Rio Grande. Contudo, como já anunciei anteriormente, pouco se sabe sobre esse movimento de formação e seus efeitos.

Ao revisitar a história da formação de professores no Brasil, Gatti (2010) lembra que se pode observar que o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposto no final do século XIX com a criação das Escolas Normais,

¹⁹ Fala proferida na abertura do II Encontro Nacional do PARFOR, realizado entre os dias 5 e 6 de junho de 2013, em Brasília - DF. O evento buscou a integração entre os entes participantes do programa para fomentar a socialização de experiências e reflexões sobre a formação inicial de professores em exercício. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6317-encontro-promove-reflexoes-sobre-formacao-de-professores-da-educacao-basica-em-exercicio> > . Acesso em: 26 de junho de 2013.

²⁰Relatório dos cursos em andamento (em Excel). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/relatorio-cursos-em-andamento-parfor-28-02-2013.xls>>. Acesso em 16 de março de 2013.

correspondendo, na época, ao nível secundário; posteriormente, ao Ensino Médio. Já a preocupação com a formação para professores do “secundário” (atual anos finais do Ensino Fundamental e Médio) ocorreu a partir de meados do século XX, sendo que até então esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas.

O Curso de Pedagogia, criado em 1939, formava bacharéis, seguindo um modelo curricular conhecido como 3+1. Desse modo, o bacharel formado em um curso com duração de três anos acrescentava mais um ano do Curso de Didática para a obtenção da licenciatura. Os bacharéis em Pedagogia atuavam em cargos técnicos de educação e os licenciados estariam habilitados ao magistério do Ensino Primário e algumas disciplinas no Ensino Secundário.

Cabe destacar que, desde a sua institucionalização, o Curso de Pedagogia vem passando por uma série de mudanças político-pedagógico, segundo Vieira (2012), norteadas principalmente pelas exigências advindas do mundo do trabalho. Nos anos de 1960, com a exigência de uma mão de obra cada vez mais técnica e qualificada, extingue-se a distinção entre Bacharelado e Licenciatura em Pedagogia, e propõe-se a formação de especialistas em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional; juntamente com a habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Desse modo, o título de licenciado foi estabelecido como padrão em qualquer habilitação na Pedagogia. Entretanto a formação do professor primário permaneceu no Curso Normal, que passou a ser denominado como Habilitação Magistério.

Vieira (2012) ainda destaca que as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por um importante processo de discussão a respeito da formação e atuação dos professores e pedagogos, sendo que essas discussões continuam sendo realizadas até hoje pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Já nos anos de 1990, a formação para o magistério dos anos iniciais do atual Ensino Fundamental e da Educação Infantil tornaram-se habilitações do Curso de Pedagogia e a docência é vista “como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 69).

Com a publicação da LDB/96, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, mas somente após 10 anos de muitos debates é que o Conselho Nacional de Educação

aprovou a Resolução CNE/CP Nº1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, provocando a reformulação dos cursos em todo o País, o que diferenciou os cursos de pedagogia das demais licenciaturas. A proposta deu um novo rumo à formação do pedagogo, transformando-se em um curso exclusivo de formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o Ensino Médio (modalidade Normal), Educação de Jovens e Adultos, além da formação de gestores.

Garcia (2010) chama-nos a atenção para as políticas educacionais e curriculares, dizendo que elas são inicialmente estabelecidas a partir de instâncias de decisão política e administrativa. Entretanto existe um ajustamento influenciado por diferentes contextos que interpenetram os processos de elaboração e construção dessas políticas, existindo um deslocamento do texto oficial para o contexto em que será implementada. Deste modo, a seguir irei tratar como o PARFOR, enquanto política oficial, foi implementado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

PARFOR PEDAGOGIA FURG: uma proposta de formação para professores em serviço

Com o objetivo de atender tanto a legislação como as demandas sociais é que, em 45 anos de FURG, já houve 26 propostas curriculares diferentes para os cursos de Pedagogia. Em 2007, após a última reformulação do curso de Pedagogia da FURG, atendendo as especificações da Resolução CNE/CP Nº1/2006, o curso passa a dar ênfase à docência, priorizando a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente é ofertado o ingresso anual de 45 estudantes para cada turno (manhã e noite) na modalidade presencial; está também em andamento a 2ª oferta do curso, na modalidade à distância, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que funciona nos municípios de São José do Norte, São Lourenço do Sul, Santa Vitória do Palmar e Santo Antônio da Patrulha.

Cabe salientar que o curso de Pedagogia da FURG também traz, no seu histórico, o oferecimento de cursos no âmbito do Programa de Professores Leigos, visando à formação e qualificação de professores em serviço da rede pública de ensino que atuam na Educação Básica, atendendo aos municípios de São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Santo Antônio da Patrulha.

É nesse cenário que, seguindo as orientações do PARFOR, o Instituto de Educação e a coordenação do curso de Pedagogia, juntamente com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), decidiram participar desse Plano Nacional, ofertando inicialmente 10 vagas no curso de Pedagogia regular, no 1º semestre do ano de 2010. Entretanto, essa parece não ter sido uma boa experiência. Conforme abordado no Projeto Político Pedagógico do curso, por se tratar de professores em serviço, a dinâmica (carga horária, tipos de atividades) de um curso regular tornou-se muito difícil e resultou no abandono das professoras-acadêmicas ainda no primeiro semestre do curso.

Numa segunda etapa, então, foi proposto o Curso de Pedagogia para Professores da Rede Pública – PARFOR, da FURG, que teve início no 2º semestre de 2010. O curso é específico para a primeira licenciatura. Ofertou 30 vagas e o ingresso das professoras seguiu duas etapas: primeiro foi realizada uma pré-inscrição na Plataforma Freire, mas como o número de professoras pré-inscritas foi

maior que a oferta, tornou-se necessária uma segunda etapa de seleção; para esse processo, foram utilizados os critérios de pontuação estabelecidos pela deliberação nº 47/2010, do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (COEPEA/FURG), que dispõe:

- I. Primeira graduação (30 pontos);
- II. Atuação como docente em sala de aula nos últimos dois anos (20 pontos);
- III. Atuação como docente em sala de aula na área em que pleiteia a vaga, no último ano (20 pontos);
- IV. Tempo de docência em relação à aposentadoria (30 pontos): maior ou igual a 8 anos (30 pontos); menor que 8 anos (15 pontos)

Segundo o texto do Projeto Político Pedagógico (PPP), o objetivo principal do curso é:

Oportunizar a formação, em nível superior, aos professores da rede pública de ensino, com o propósito de formar o Pedagogo para a docência na Educação Infantil; nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; e nos cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Assim como também, desenvolver conhecimentos acerca da Educação de Jovens e Adultos, de gestão e de coordenação pedagógica para atuar em espaços escolares e não escolares, contemplando uma visão mais abrangente sobre o processo educacional brasileiro. (FURG, 2010, p.9)

A ideia era ofertar um curso que apresentasse características específicas e diferenciadas do curso regular, ou seja, não se configurando apenas como uma formação inicial, mas também continuada. No PPP do curso é reiterada, em diferentes momentos, a importância dos estudos serem “pautados nas práticas profissionais das(os) alunas(os) / professoras(es) numa dinâmica metodológica que explicita a dupla face constitutiva da prática pedagógica, ou seja, da teoria e prática” (FURG, 2010, p. 12).

Assim, a partir dessas considerações e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, o curso foi organizado, tomando por referência os seguintes princípios:

- Uma concepção integrada de desenvolvimento e educação;
- O conhecimento como processualidade e provisoriade;
- A ação educativa a partir da interrelação com a sociedade e a cultura;
- As(os) alunas(os)/professoras(es) como sujeitos sociais contextualizados;
- A teoria e a prática como princípios indissociáveis e como pressupostos metodológicos da ação reflexiva;

- A indissociabilidade da reflexão, da pesquisa e da produção escrita como um princípio fundamental da reconstrução da prática educativa;
- A argumentação, o diálogo e o conflito como pressupostos metodológicos da ação docente;
- O respeito às diferenças como uma atitude fundamental da prática educativa;
- O trabalho coletivo e o diálogo interdisciplinar entre as áreas do conhecimento;
- A relação pedagógica no nível afetivo, intelectual, criativo e utópico;
- A (re)construção permanente da identidade do profissional da educação. (FURG, 2010, p13-14)

Com o propósito de oportunizar diferentes abordagens contidas nas áreas do conhecimento e articulando-as entre si, o curso foi organizado em módulos, separados em quatro eixos verticais e um transversal que atravessa toda a formação. A imagem abaixo, intitulada na FURG de Quadro de Sequência Lógica (QSL), mostra como esses eixos se distribuem e formam a grade curricular.

DESENHO CURRICULAR PEDAGOGIA-LICENCIATURA							
1SEM		2SEM		3SEM		4SEM	
Eixo: Contextualização da Educação		Eixo: Contextos Educativos: culturas e diferenças		Eixo: Cotidiano Educativo: ressignificação da prática docente		Eixo: Preposições e perspectivas pedagógicas	
Módulo I Fundamentos da Educação 240h	Módulo II Infâncias, Culturas e Educação 120h	Módulo IV Políticas Públicas e Gestão da Educação 120h	Módulo VI Educação Inclusiva 120h	Módulo VIII Metodologias da Educação Infantil I 120h	Módulo X Metodologias da Educação Infantil II 120h	Módulo XII Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 270h	Módulo XIII Trabalho de Conclusão de Curso 120h
Atividade Pedagógica I 120h	Atividade Pedagógica II 120h	Atividade Pedagógica III 120h	Atividade Pedagógica IV 120h	Atividade Pedagógica V 120h	Atividade Pedagógica VI 150h	Atividade Pedagógica VII 195h	Atividade Pedagógica VIII 210h
		Optativa 1 30h	Optativa 2 30h	Optativa 3 30h	Optativa 4 30h		

Figura 2 - Quadro de Sequência Lógica, incluindo resumo da carga horária: total, obrigatória e optativa.

Na perspectiva da coordenadora do curso²¹, a esperança era fazer, com esse currículo, uma formação diferenciada e específica para um público de professoras que já tinham uma trajetória no trabalho docente em pedagogia.

Quando começamos a pensar nesse curso, as experiências anteriores foram importantes, mas nós resolvemos montar um curso diferente de tudo que já tinha sido feito antes. Esse foi um projeto bem específico para esse momento que estávamos vivenciando. O que orientou a proposta e a organização do currículo era o fato de ser um curso voltado para um público de professores que já atuavam na escola, então não poderia ser um curso igual ao que nós tínhamos. Nós não queríamos um formato de disciplinas, por isso foi organizado em módulos que pudessem se articular. E, ao mesmo tempo que aconteciam, os módulos tinham as atividades pedagógicas e um projeto de formação que atravessasse todo o curso. (PF1, 2014)

Para professora que participou da construção do PPP²², a perspectiva era que, a partir desse currículo de formação, as professoras-acadêmicas pudessem pensar o seu trabalho docente.

A ideia foi levar em consideração o fato das acadêmicas serem professoras tendo como objetivo propiciar que elas pudessem refletir sobre a sua prática e o cotidiano escolar. Não para que mudassem seu trabalho, mas pensar nas mais diversas possibilidades existentes no ato de ensinar. (PF2, 2014)

Já para a professora que atuou em mais de uma disciplina do curso, além de ter participado de todas as outras edições de cursos oferecidos pela FURG para

²¹ Pedagoga e Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atua como professora na FURG desde 1997, trabalhando 40 horas no regime de dedicação exclusiva. Antes disso foi professora da rede pública por 17 anos. Toda a sua trajetória profissional foi dedicada à Educação Infantil e até hoje considera-se uma militante preocupada com as crianças, a formação, a qualidade e o trabalho realizado nesses espaços. No âmbito da Universidade, já aceitou muitos desafios além de estar (desde que entrou na Universidade até os dias atuais) envolvida em projetos e pesquisas que realiza no Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE. Já atuou na coordenação pedagógica da EI, da Escola Municipal Cidade do Rio Grande – CAIC/FURG; como coordenadora adjunta do curso de Pedagogia; duas vezes na coordenação do curso de Pedagogia; e na coordenação do PIBID Pedagogia. Como professora tem ministrado suas aulas nas disciplinas específicas da Educação Infantil. Atualmente é coordenadora do PARFOR Pedagogia e diretora do Instituto de Educação. Além disso, é professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc e possui duas coorientações nos Programas de Educação Ambiental - PPGA e Educação e Ciências – PPGEc. Ao longo do texto será identificada como PF1.

²² Pedagoga e Doutora em Educação Ambiental pela FURG, é professora universitária há 9 anos, trabalhando 40 horas em regime de dedicação exclusiva. No âmbito da universidade já atuou em diferentes cargos como coordenação do curso de Pedagogia a distância e adjunta no presencial, sendo que atualmente é vice-diretora do Instituto de Educação. Como professora atua nas disciplinas de didática, metodologias de ensino e estágios. Já ministrou aulas nos cursos de Pedagogia a distância, presencial e PARFOR, além do curso de especialização em Ensino, Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc. Ao longo do texto será identificada como PF2.

professores em serviço²³, esse formato curricular possibilitou uma abordagem metodológica diferenciada, valorizando as experiências e os interesses das professoras-acadêmicas.

Nessa estrutura foi possível trazer as experiências delas e valorizar isso nas discussões [...]. As ações eram problematizadas – não para dizer o que é certo ou errado - mas numa perspectiva de abrir um leque de possibilidades. (PF3, 2014)

Nessa direção, conforme explicitado no PPP, o curso visa que cada docente possa “[...] traçar os caminhos da sua formação a partir dos interesses profissionais e pessoais que possui, em consonância com os conteúdos abordados em cada Eixo Vertical e seus Módulos” (FURG, 2010, p.12).

O primeiro eixo é o da **Contextualização da Educação**. A proposta deste eixo é de situar o contexto educativo no tempo e espaço presente, a fim de problematizar questões relevantes da educação e fomentar reflexões que possibilitem, desde o início do curso, pensar proposições e perspectivas educativas.

Com o segundo eixo, **Contexto Educativo: culturas e diferenças**, a esperança é de que sejam estudados e problematizados um conjunto de políticas públicas e suas implicações na gestão educacional, além de abordar a atividade docente dentro de um contexto cultural diverso. Busca ressignificar o cotidiano escolar tomando como referência as práticas das professoras-acadêmicas.

Já o terceiro eixo denominado **Cotidiano Educacional: ressignificação da prática docente** tem como finalidade discutir experiências em Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, ressaltando os desafios na ação docente.

O quarto e último eixo, **Proposições e Perspectivas Pedagógicas**, propõe discutir propostas educativas, considerando as práticas pedagógicas das professoras-acadêmicas, articulando com os referenciais estudados nos eixos

²³ Pedagoga, Bacharel em Direito e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), atua há 23 anos como professora efetiva da FURG, no regime de 40 horas de dedicação exclusiva, onde já ministrou diferentes disciplinas em diversos cursos de licenciatura, sendo que há algum tempo vem atuando apenas no curso de Pedagogia (presencial, à distância e PARFOR). Antes de ser professora universitária, trabalhou 12 anos na Rede Pública de Educação em escolas do Município e Estado, como professora e supervisora. Quando iniciou a carreira no Ensino Superior, trabalhava com as disciplinas de metodologias como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais; hoje trabalha com a História da Educação, os estágios nos Anos Iniciais e orientações de TCC's. Ao longo de todos esses anos de universidade, já foi convidada a participar de comissões e colegiados de diferentes cursos. Atualmente está, pela segunda vez, na coordenação do Curso de Pedagogia presencial. Ao longo do texto será identificada como PF3.

anteriores. Durante a realização desse eixo, devem ser elaboradas as propostas para o estágio obrigatório.

Cabe ressaltar que todos os módulos e atividades desenvolvidos durante o curso foram planejados, desenvolvidos e trabalhados em forma de colegiado. Segundo a coordenadora e as professoras formadoras, esse trabalho demandava uma série de encontros entre os professores, para discussão e planejamentos, com o intuito de proporcionar uma maior interlocução entre as áreas do conhecimento.

Para as professoras formadoras, o trabalho em colegiado apresentou-se como um desafio.

Fizemos reuniões periódicas para discutir o andamento das propostas. Pode-se dizer que fomos constituindo muita coisa na própria caminhada no curso. Os professores tiveram que trabalhar de forma interdisciplinar em colegiado, o que fez que esse desenho curricular tivesse uma estrutura inovadora, mas também acarretou um grande desafio para os professores. (PF2, 2014)

As disciplinas que foram trabalhadas, na sua maioria, em colegiado, possibilitando uma maior interlocução com mais de um professor na discussão de uma determinada temática. Um formato bem diferente do curso regular, onde cada professor é responsável pelas suas disciplinas. (PF3, 2014)

Um desafio mesmo foi trabalhar em colegiado – não sentar e conversar, encontrar horários para nos reunir, isso foi feito – mas no sentido de montar os módulos e fazer com que esses se articulassem entre si. Em alguns módulos isso foi possível, em outros, nem tanto. Eu tive uma experiência muito legal com outra professora: nós conseguimos fazer essa articulação durante todo o módulo; foi interessante e produtivo, mas nos custou muito tempo. (PF1, 2014)

No eixo Transversal Estruturante, denominado **Projeto de Formação**, o objetivo era discutir e aprofundar as temáticas estudadas nos módulos, considerando as demandas do cotidiano escolar. Além disso, esse eixo deveria orientar a elaboração da proposta de estágio, bem como as proposições finais do Trabalho de Conclusão de Curso. A fala da coordenadora do curso nos esclarece essa proposta.

O que orientou a proposta e a organização do currículo era o fato de ser um curso voltado para um público de professores que já atuavam na escola. Então não poderia ser um curso igual ao que nós tínhamos. Levando isso em consideração e após muitas discussões foi que chegamos a algo que particularmente acho interessante, que é o projeto de formação. A ideia foi que, ao mesmo tempo que aconteciam os módulos, tinham as atividades pedagógicas e um projeto de formação que atravessasse todo o curso. Esse projeto tinha a ver com esse acento da formação delas e que acontecia junto com os módulos. Começou com a escrita de um memorial, que aconteceu já no primeiro módulo. Após foi a definição de um tema que

elas se sentissem instigadas e que tivesse relação com as suas trajetórias profissionais, para depois aprofundar, desenvolver e colocar em prática. No final, esse projeto de formação culminou na escrita do TCC. (PF1, 2014)

Outra característica interessante do curso de Pedagogia/PARFOR é a forma com que as atividades foram desenvolvidas, tendo em vista que era um curso oferecido para professores em serviço. Os Módulos dos Eixos Verticais eram desenvolvidos em encontros presenciais que aconteciam três vezes por semana, no turno da noite, e com atividades como oficinas, no período de férias no turno da manhã. Já as atividades, como orientações de estágio e TCC, que constituem o Projeto de Formação (Eixo Transversal), eram realizadas tanto no presencial, nos dias estabelecidos para as aulas, quanto a distância via e-mail.

Para a realização das aulas presenciais, o local escolhido foi o Centro de Formação e Orientação Pedagógica (CFOP), uma escolha que aconteceu porque,

Na época não tinha o espaço que temos hoje com novos prédios, e o CFOP se tornou na melhor alternativa, por ser o Centro de Formação de Professores. Essa escolha se configurou a melhor possível, pois nesse local existe o LEPD²⁴, o que contribuiu muito para a realização das oficinas, empréstimo de materiais didáticos e pesquisas. (PF2, 2014)

No projeto do curso é previsto, ainda, que as professoras-acadêmicas realizem um estágio obrigatório numa etapa de ensino diferente daquela em que já atuavam. O PPP do curso menciona que, por as professoras já exercerem atividade regular na Educação Básica, elas poderiam reduzir em até 50% a carga horária do estágio, atendendo ao disposto na Resolução CNE/CP Nº 2/2002.

Ainda, segundo o PPP, a avaliação deveria ser realizada de forma contínua e formativa, composta por nota única. Desse modo, por tratar de um projeto vinculado a um edital e com objetivo de atender uma demanda específica, os módulos e atividades pedagógicas não foram (re)ofertados e, assim, sete professoras-acadêmicas foram desligadas do curso.

²⁴ O Laboratório de Ensino e Prática Docente (LEPD) é um ambiente de integração entre acadêmicos e educadores para reflexão e produção do conhecimento, da prática docente e do estágio supervisionado. Nesse espaço são realizadas experimentações de alternativas metodológicas e elaboração de material pedagógico com recursos disponibilizados no local. Nele são disponibilizadas: produção de material pedagógico e discussão de novas metodologias de ensino; integração entre as diversas áreas do conhecimento; palestras com profissionais de diferentes áreas; construção de oficinas pedagógicas; investigação da / e na escola; recursos de informática; e empréstimo de materiais. Informações disponíveis em: <http://www.lepd.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=22>. Acesso em: 10 de julho de 2014.

É importante considerar que, para as professoras formadoras, esse curso teve um objetivo que ultrapassava aquilo que estava escrito no PPP. Para elas:

O propósito do curso era dar a possibilidade delas refletirem sobre o que faziam e ter acesso a novos conhecimentos, significar aquilo. Não para colocar fora o que sabiam, mas agregar outras coisas para além do que já se sabia. Essa então era a nossa grande expectativa. (PF3, 2014)

A possibilidade de pensar e repensar a própria prática, isto é, na qualidade do trabalho, nas crianças... então a gente teve toda uma discussão de infância, de formação, de qual o papel delas enquanto professoras e de se pensar. Nós queríamos que elas se vissem como uma pessoa, uma mulher, que tem uma vida e não está desconectado de todo o resto. (PF1, 2014)

Foi possível observar o crescimento desse grupo e isso ficava evidente nas discussões, nas escritas, nos seminários e nos posicionamentos diante as políticas educacionais a suas práticas cotidianas. (PF2, 2014).

Para a coordenadora do curso e, também, paraninfa desse grupo de professoras na cerimônia de formatura, essa foi uma experiência que “valeu a pena”.

Acho que conseguimos atingir os nossos objetivos. Não existe formação plena, existem processos de formação. Percebo que de alguma forma nós contribuimos com o processo de formação delas, bem como, também nos interrogamos e fomos construindo o nosso próprio processo. Isso esteve presente durante todo o curso e eu afirmo com toda a certeza: o curso valeu a pena!

Diante do que foi exposto, é importante destacar que essa proposta de formação não se dá apenas através de uma grade disciplinar, se considerarmos os estudos sobre currículo realizados nos últimos anos. Mais que um programa ou listagem de conteúdo com uma formatação de modelos fixos e lineares, o currículo é o lugar em que estão inseridas, as experiências de aprendizagem que se desdobram em torno desses conhecimentos e principalmente os sujeitos que se constituem através da interação e dos conflitos existentes nesse processo. Por isso, a importância de olhar os discursos e práticas presentes no curso de Pedagogia PARFOR/FURG, bem como problematizar a produtividade dessa proposta na constituição das subjetividades de professoras pedagogas.

No próximo capítulo, apresento as escolhas teórico/metodológicas que permitiram o movimento desta pesquisa. Foram estas escolhas que me auxiliaram a olhar, pensar e problematizar as informações apontadas, principalmente, por professoras que vivenciaram essa formação.

CAPÍTULO 2
OS CAMINHOS DA PESQUISA

MOVIMENTOS DE ESCOLHAS

[...] o modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. (LOURO, 2007, p. 213)

Parto das palavras de Louro para desde já anunciar o objetivo deste tópico: marcar as minhas escolhas durante uma trajetória de estudo e problematização. Concordo com Louro (2007) e também com Corazza (2002), que são as nossas escolhas que orientam a nossa forma de olhar, compreender e problematizar os objetos de pesquisas, pois não existe um problema de pesquisa pronto, instaurando, esperando para ser agarrado, buscado e explorado. Uma pesquisa, como diz Corazza (2002), emerge, surge, materializa-se na dinâmica das nossas angústias, nossas desconfiças, vontades de conhecer, problematizar, enfim, da nossa insatisfação com os regimes estabelecidos e naturalizados no nosso campo de atuação. Portanto, o modo como constituímos um problema ou uma problematização, no âmbito dos nossos estudos, depende das relações que estabelecemos com o objeto de estudo, dos nossos interesses pessoais, profissionais e, também, das nossas escolhas intelectuais (estudos, perspectiva teórica). Seguindo Corazza (2002):

[...] afirmar que um problema [ou uma pesquisa como um todo] existem em si mesmo seria dizer uma bobagem tão trivial que não valeria a pena ser dita. [...] o problema de pesquisa da prática educacional e pedagógica só é constituído como problema - configurado, delineado, esclarecido, produzido, iluminado, feito visível e enunciado -, desde as práticas teóricas que o tornam problemático, que o criam enquanto problema. (CORAZZA, 2002, p. 114)

As escolhas que fazemos são únicas e interessadas; elas conduzem nossas interrogações bem como os problemas que vamos formulando ao longo do processo de investigação. Então, um problema de pesquisa é também uma criação e, quando se descreve algo seguindo um viés teórico, é necessário assumir que “a teoria também o produz, uma vez que ela conforma certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele” (BUJES, 2007, p. 21).

UMA PERSPECTIVA TEÓRICA: alguns pressupostos

Como pretendo olhar essa relação entre um curso de formação (discursos, atividades, esperanças) e seus impactos na vida daqueles que vivenciam esse processo? Esta é minha tarefa aqui e é, neste sentido, que pontuo a seguir alguns pressupostos que me ajudaram a pensar e problematizar o que acontece no curso de Pedagogia PARFOR/FURG.

Primeiro: saliento que este trabalho segue pistas dos estudos foucaultianos que se detêm na perspectiva da governamentalidade e, atualmente, têm marcado o campo das pesquisas em educação. Basicamente inspiram-me os textos do próprio Foucault (1985, 1999, 2000, 2002, 2004, 2006, 2013), Rose (1998, 2001), Ball (2002, 2013), também os estudos e contribuições teóricas de pesquisadores brasileiros, que seguem esse movimento de pensamento, entre eles, Corazza (2002); Costa (2002); Veiga-Neto (2000, 2002); Fischer (2001, 2002, 2012); e Paraíso (2012), entre outros. Esses pensadores vêm-se dedicando a estudar as mudanças na sociedade contemporânea e a relação dessas mudanças com a educação e produção de sujeitos. As pistas trazidas por esses intelectuais abrem um leque de possibilidades e vêm me auxiliando a problematizar a formação de professores fora do viés das totalizações, das essências, das origens.

Nos cursos ministrados no *Collège de France*, no final da década de 1970, Foucault realiza uma analítica do poder diferente do que vinha fazendo com a disciplina, passando a se interessar pelo estudo das maneiras de governar. Pode-se inferir que a principal marca dessa mudança de foco foi a noção de governamentalidade que apresentou. Tal discussão acerca do governo dos homens trouxe grandes contribuições para pensar as políticas educacionais e suas implicações na constituição das subjetividades docentes.

Inspirados pelos cursos *Segurança, Território e População* (1977-1978) e o *Nascimento da Biopolítica* (1978-1979), os estudos sobre governamentalidade chamam atenção para as complexas relações entre o pensamento e o governo²⁵. Foucault, ao fazer a história da governamentalidade, tratou de estudar as práticas, as variações e o funcionamento de governo. Em suas

²⁵ A expressão governo é utilizada para [...] designar todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952)

investigações mostra como, desde a Idade Média até o século XX, existem diferentes maneiras de governar a partir de deslocamentos nas formas de conduzir as condutas dos sujeitos e da população.

Segundo o filósofo francês, a partir do século XVIII uma nova forma de exercício do poder passa a ser amplamente difundida pelas sociedades ocidentais modernas. Surge a necessidade de gerenciar e organizar as populações de acordo com certas regularidade e normas, para além do modelo familiar. Isso só acontece quando a noção de população dá uma dimensão coletiva à espécie humana. Nas palavras do próprio filósofo:

A população é um conjunto de elementos, no interior do qual podem-se notar constantes e regularidades até nos acidentes, no interior do qual pode-se identificar o universo do desejo produzindo regularmente o benefício de todos e a propósito do qual pode-se identificar certo número de variáveis de que ele depende e que são capazes de modificá-lo. (FOUCAULT, 2008, p.97)

Desta forma, Foucault (2008) mostra que, com o surgimento da noção de população, emerge a preocupação de governo do Estado, transformando²⁶ “a racionalidade política de uma época, uma governamentalização do Estado, entendendo-se governar como um conjunto de estratégias para conduzir as condutas (SARAIVA, 2010, p. 127)”. Assim, ao analisar a governamentalização do Estado, Foucault cria o conceito de governamentalidade, apresentando-o pela primeira vez na aula que ministra em 1º de fevereiro de 1978 (FOUCAULT, 2008) e nos dá três definições:

Com essa palavra “governamentalidade” refiro-me a três coisas. Entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de seguridade. Segundo, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo Ocidente, não deixou de conduzir, há muito tempo, para a ênfase do tipo de poder que podemos chamar “governo” sobre todos os demais: soberania, disciplina, e que induziu, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série específica de aparatos de governo, e por outro, o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Por último, creio que haveria que entender a “governamentalidade” como o processo, ou melhor, o resultado do processo, em virtude do qual o Estado de justiça da Idade Média, convertido

²⁶ Vale lembrar que essa racionalidade não substitui a anterior, mas “acoplam àquelas já existentes e promovem reacomodações (SARAIVA, 2010, p. 127)”.

em Estado administrativo durante os séculos XV e XVI, se governamentalizou pouco a pouco. (Foucault, 2008, p. 136-137)

É importante salientar que esse tipo de governo age sobre indivíduos vivos - sobre seu corpo, sua alma, sua maneira de pensar e agir – ou seja, “nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (FOUCAULT, 2008, p, 164).

A partir dessas definições, Castro (2009) mostra-nos duas ideias de governamentalidade:

Em primeiro lugar [...] O estudo das formas de governamentalidade implica, então, na análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização. Trata-se nesse caso, do que se poderia chamar de “governamentalidade política”. Em segundo lugar “[...] ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”. Nesse sentido, o estudo da governamentalidade não pode deixar de lado a relação do sujeito consigo mesmo [...] A análise da governamentalidade abarca, então, em um sentido muito amplo, o exame do que Foucault denomina as artes de governar. Essas artes incluem [...] as relações entre o governo de si e o governo dos outros. (CASTRO, 2009, p. 191)

Portanto, neste trabalho, tratarei da governamentalidade como todo o conjunto de instituições e práticas que tem como alvo a população, uma racionalidade de governo que orienta a conduta dos sujeitos e se efetivam na interação entre as tecnologias de dominação (que uns exercem sobre os outros) e as técnicas de si (por meio das quais cada sujeito opera sobre si mesmo) o que o filósofo deixa claro nos cursos que se seguiram.

Para Foucault (2013), governar é estruturar um campo de ação dos outros não se referindo apenas às estruturas políticas e econômicas, mas à maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos. Nesse sentido, o termo conduta:

[...] talvez seja um daqueles que melhor permite atingir aquilo que há de específico nas relações de poder. A conduta é, ao mesmo tempo, o ato de conduzir os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. (FOUCAULT, 2013, p. 288)

Diante disso, pode-se dizer que a governamentalidade refere-se a toda ação de governo e/ou autogoverno através de “programas e estratégias mais ou menos racionalizados para a conduta da conduta (ROSE, 1998, p. 30)” através dos quais se

alcance sujeitos governáveis. É importante destacar que, para governar, não basta que uns mandem e outros obedeçam, mas é necessário que os sujeitos desejem ser governados.

Nesta mesma perspectiva, Fimyar (2009) esclarece-nos que tais estudos examinam as relações entre as formas e as racionalidades de poder e os processos de subjetivação, isto é, problematizam e questionam “determinados aspectos de quem pode governar, o que é governar, o que ou quem é governado e como isso é feito” (idem, p.37). Desse modo,

[...] a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de *controle*, *normalização* e *moldagem* das condutas das pessoas. Portanto, a governamentalidade enquanto conceito identifica a relação entre o governo do Estado (política) e o governo do eu (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado). (FIMYAR, 2009, p. 38)

A partir dessas considerações e corroborando com Miller e Rose (2012), pode ser atribuída à noção de governamentalidade duas dimensões indissociáveis: a primeira dimensão refere-se à racionalidade que pode ser entendida como “uma forma de ser do pensamento político, econômico e social que organiza as práticas de governo desenvolvidas em um determinado tempo e em uma determinada sociedade” (LOCKMANN, 2013, p.57), funcionando como um conjunto de técnicas que orienta a condução da conduta humana. Já a segunda dimensão diz respeito às tecnologias, isto é, “todos os dispositivos, instrumentos, técnicas, pessoas, materiais e aparatos que possibilitam às autoridades imaginar e agir sobre a conduta de pessoas individual e coletivamente” (MILLER; ROSE, 2012, p. 28).

Rose (2001) chama a atenção que as tecnologias humanas constituem, produzem e enquadram os seres humanos em certos tipos de sujeitos, o que não exclui o aspecto político, visto a existência de uma íntima relação entre o poder e a subjetividade. O modo como tais tecnologias têm operado na constituição dos sujeitos dão a falsa sensação de que os indivíduos são “livres para escolher”, autônomos, donos de suas intenções e ações.

Seguindo essa ideia, tenho percebido a educação como um poderoso meio de governo a distância que se exerce através de diferentes estratégias. Um exemplo disso é a explosão de políticas, programas, projetos, currículos, legislação, avaliações de larga escala, instituídos no Brasil a partir dos anos de 1990, e que

trazem em seus discursos promessas e esperanças de qualidade, modernização e transformação dos professores.

Dessa forma é que, neste trabalho, a governamentalidade foi utilizada como uma grade de inteligibilidade, a qual possibilita um modo de olhar as políticas de formação docente como uma tecnologia humana contemporânea que, de forma cada vez mais sutil, coloca em funcionamento determinadas formas de governo, atingindo direta ou indiretamente a conduta dos professores. O PARFOR é mais um exemplo desse modo atual de governar um conjunto de pessoas, nesse caso, professores em serviço.

Segundo: no livro *a Ordem do discurso* (2004) consta uma pergunta fundamental feita por Foucault: “o que há enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” O grande perigo está nas verdades que os discursos constroem e fazem circular como se fossem normais, naturais e desprendidas de interesse e poderes bem específicos. Assim, a questão da verdade é fundamental aqui. Considera-se que o que se diz, fala, descreve atualmente sobre a formação de professores, suas práticas, sua identidade e subjetividade, e mesmo aquilo que os professores pensam sobre si mesmos, está associado a um conjunto discursivo que faz funcionar imagens, significados e representações sobre esse sujeito e aquilo que ele dever ser e fazer. Como se pode aprender com os escritos de Foucault, não existe uma verdade verdadeira, mas jogos de verdades (um conjunto de regras, táticas, técnicas de produção de verdades) que inventam tradições, racionalidade de pensamentos, que tentam se instituir como as únicas formas de ver, sentir e falar sobre um objeto, um sujeito ou uma instituição. Foucault, ao discorrer sobre a verdade, diz que:

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2000, p. 12)

Neste sentido, discurso é compreendido como uma prática ou um conjunto de práticas que formam e definem os objetos de que tratam. Para Foucault (2000, p.23), não existe uma essência, mas, sim, “[...] discursos que a sociedade aceita, autoriza e faz circular como verdadeiros”. Portanto, o discurso tem uma função produtiva naquilo que diz, é uma prática social ativa e criativa, uma ação que trabalha para ou sobre alguma coisa, um elemento estratégico nas relações de poder. Através dos discursos, os significados são constituídos e dão sentido às coisas, às experiências, ao mundo, e vão produzindo verdades e representações que interpelam as ações e os comportamentos. Isso quer dizer que os discursos que circulam no campo da educação e, especificamente nesse caso, nas práticas de formação de professores, fazem parte ou, mais especificamente, são estratégias produzidas para construir ou efetivar determinadas versões de verdade.

Em outras palavras, os discursos dizem respeito a um conjunto de enunciados que se apoiam em uma mesma formação discursiva que “[...] não só nos constituem, nos subjetivam, nos dizem o que dizer [...]” (FISCHER, 2001, p. 85), mas estão imbricados nas mais complexas relações de saber-poder. Assim, analisar o discurso é dar conta dos enunciados e relações postos em funcionamento, isto é, analisar as relações históricas e concretas existentes nos discursos. Deste modo, para construir as categorias deste estudo, a intenção é evidenciar os enunciados que emergiram das narrativas das professoras, entendendo que esses carregam significados, sentidos, constituem verdades e formam sujeitos.

Terceiro: o sujeito é compreendido de modo diferente daquele preconizado pelo pensamento Iluminista: centrado, soberano, unificado e dotado das capacidades da razão, da consciência e da ação. Foucault foi um dos principais pensadores na problematização do sujeito. Em seus estudos ocupou-se em mostrar as maneiras pelas quais nos constituímos sujeitos a partir do que ele mesmo denominou como “modos de subjetivação”, isto é, as formas pelas quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito no interior das diferentes práticas, relações e posições que ocupa.

Nesta perspectiva, o termo subjetivação é entendido como todas as práticas e processos heterogêneos nos quais os seres humanos relacionam-se consigo mesmos e com os outros (ROSE, 2001). Ou seja, o efeito da composição e recomposição de forças, práticas e relações que operam, tornando os seres

humanos nas mais diversas formas de sujeitos capazes de atuarem sobre suas próprias práticas ou sobre as práticas dos outros.

No texto *O sujeito e o poder*, Foucault (2013) diz que a centralidade dos seus estudos é o sujeito e não o poder; entretanto o tema poder foi a forma que encontrou para explicar os diferentes modos utilizados para transformar seres humanos em sujeitos. Nas palavras do próprio filósofo, “[...] enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas” (idem, p. 274), que exigem dos sujeitos ações e relações consigo mesmos.

Deste modo, passei a entender que o sujeito não é o dono de uma intenção comunicativa, ser autônomo dos enunciados e dos discursos; pelo contrário, ele é derivado dos discursos, das tecnologias de poder. Sendo assim, o sujeito é efeito da linguagem, do discurso, da enunciação, dos processos de subjetivação (CORAZZA; TADEU, 2003). Contudo, faço uma advertência: não estou pensando o sujeito como um ser que recebe um poder que vem de cima, um sujeito passivo que simplesmente reproduz ideias e discursos. Gostaria de deixar claro que o sujeito aqui é visto como um ser que vive, atua, pensa, resiste, cria e, muitas vezes, ignora ou negocia conforme um conjunto de possibilidades e práticas que se configuram em espaços particulares. Em outras palavras, o sujeito produz e é produzido nas mais diferentes relações de poder-saber em que está implicado.

Com isto, quero dizer que meu interesse está nas práticas, técnicas, tecnologias e estratégias que são operacionalizadas para transformar o professor e, ao mesmo tempo, nas práticas e técnicas que os professores criam, pensam, organizam para se movimentarem nesses espaços. Sendo assim, o sentido que dou à tecnologia é o mesmo proposto por Rose (2001):

A tecnologia refere-se, neste caso, a qualquer agenciamento ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente. As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados, ao nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos. (ROSE, 2001, p. 38)

É nesta direção que venho pensando as políticas e currículos de formação docente como tecnologias humanas que atuam como uma prática de governo e subjetivação. Ou seja, como meios, instrumentos organizados, desenvolvidos e

instrumentalizados para interferir no modo como os professores atuam e se pensam nessa sociedade e na sua atuação cotidiana. Com isto quero salientar a formação como uma tecnologia que medeia a relação que os sujeitos estabelecem com eles mesmos, funcionando como uma espécie de guia para a conduta da formação e do professor.

Quarto: na perspectiva em que este estudo está inscrito, o currículo é uma questão de conhecimento, poder, identidade e subjetividade, pois “[...] privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder (SILVA, 2007, p.16)” que pressupõe que tipo de sujeito se pretende formar. É importante destacar que aqui o poder vem sendo entendido conforme Foucault (1999), como algo que circula, que não está nas mãos de alguns, mas que funciona e se exerce em rede. Segundo o filósofo, o poder é uma relação móvel e fluida, que ocorre entre pessoas livres e por essa razão se efetiva na possibilidade de ação (de resistência). Desse modo, o poder está na ordem da produtividade, visto “[...] que atravessa todo o corpo social (Idem, 2006, p. 8)”, produzindo efeitos nos modos de ser, de pensar e de agir dos sujeitos.

Nessa direção o currículo é um importante instrumento de poder, criado e produzido no interior do pensar pedagógico com o papel de regular, controlar e governar as condutas humanas. Ou ainda, um dos dispositivos de regulação e normalização que produz e põe em circulação relações sociais de poder que atuam no intuito de tornar o mundo governável (SILVA, 2005, 2007).

Deste ponto de vista, é possível dizer que, a partir do currículo de formação docente, os professores são capturados e produzidos por diferentes discursos que interpelam suas condutas docentes. Ele não apenas ensina habilidades e competências consideradas próprias para a profissão, mas também um tipo “ideal”, tendo como finalidade a sua transformação.

A produção do sujeito professor não se dá apenas pela “objetivação”, mas também pela “subjetivação”, visto que os professores não são apenas objetos silenciosos, passivos, que reproduzem ideias e discursos; pelo contrário, são sujeitos que falam, atuam, resistem, criam e negociam nas mais diferentes relações de poder. Assim, o currículo pode ser entendido como um modo de subjetivação na medida que se relaciona com determinadas tecnologias de governo, ele age na condução das condutas docentes, ao mesmo tempo que leva os professores a agirem sobre si.

Estes pressupostos vêm me ajudando a pensar no professor como efeito, não existindo o sujeito professor, mas sim sujeitos que derivam de uma miríade discursiva de significados, imagens, conceitos e definições acerca do que é e do que deveria ser. Deste modo, os discursos serão tratados como jogos de verdades que se constituem não como uma prática coersiva em termo de dominação de uns sobre os outros, mas como uma prática de subjetivação, ou seja, “[...] um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2012, p 259). Sob este foco, levarei em consideração as novas condições sociais apontadas anteriormente sobre os professores, os discursos das políticas, as esperanças do PARFOR Pedagogia/FURG e o modo como as professoras-acadêmicas desse curso vêm investindo sobre si mesmas.

MÉTODO: procedimentos e problematização das informações

A partir da perspectiva teórica assumida por este estudo, o método, enquanto um caminho seguro, previsível, estável e estruturado, é uma impossibilidade. No texto Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades, Veiga-Neto (2009) aponta que esse pensador afasta-se da existência de uma perspectiva privilegiada capaz de explicar o mundo e como ele funciona. Por esta razão,

Para Foucault, o método não é o caminho seguro [...] até porque nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais: não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar. (VEIGA-NETO, 2009, p. 88-89)

Com isto, nos termos dos estudos foucaultianos, o “método” ganha um sentido mais amplo, diferente do compreendido e usado pelo pensamento moderno com suas normas estabelecidas e convencionadas. Deste modo, o “método” não é como uma “máquina acabada”, pronta para ser usada; pelo contrário, ele passa a ser entendido como um “modo de ver as coisas”, um meio que o pesquisador vai construindo ao longo de todo o trabalho.

No livro Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão, Fischer (2012) argumenta que o pensador pode revolucionar a pesquisa em educação na medida em que os conceitos de sua obra passam a ser transformados em ferramentas produtivas na construção dos objetos investigados. Assim, passamos a compreender que os estudos foucaultianos não representam uma escolha metodológica, mas um guia para dar o que pensar e o que fazer, quando se quer problematizar, por outros meios, algo que estava naturalizado numa dada realidade. Deste modo, este estudo deu-se em dois movimentos:

O primeiro movimento, foi um levantamento documental, realizado no primeiro semestre de 2013, com o intuito de compreender os discursos oficiais sobre o PARFOR e, também, a implementação e os discursos que orientam o PARFOR na FURG. Vale destacar que o material selecionado vem sendo olhado como sugeri (FISCHER, 2002) na sua materialidade pura e simples de coisas ditas em determinado tempo e lugar.

Neste processo, a pesquisa sobre os documentos, notícias e dados sobre o PARFOR foi realizada via internet nas páginas do MEC e da CAPES. Deste modo, os documentos escolhidos para serem analisados foram: o Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e a Portaria Normativa Nº 09, de 30 de junho de 2009, que institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Foi também, utilizado o sistema de buscas do *Google*, pesquisando palavras-chave como Formação de Professores, PARFOR e nomes de autoridades responsáveis pelas ações do PARFOR nos últimos anos.

Quanto ao PARFOR/FURG, foi encaminhado um documento²⁷, via protocolo, para a Diretoria de Apoio Pedagógico (PROGRAD), da Universidade Federal do Rio Grande, solicitando informação do PARFOR nesta instituição, mais especificamente do Curso de Pedagogia para Professores da Rede Pública – PARFOR. Deste modo recebi, via e-mail, as informações solicitadas juntamente com o Projeto Político Pedagógico do curso em questão.

O segundo movimento, foi a realização de entrevistas narrativas²⁸. Silveira (2002), ao discutir os instrumentos utilizados nas pesquisas em educação, aponta as entrevistas como uma arena de significados. Salienta que, em uma perspectiva pós-estruturalista, é possível pensar as entrevistas diferentemente dos modos e usos tradicionais, abandonando os pressupostos iluministas de verdade, objetividade e atemporalidade do discurso. Assim, neste estudo, a entrevista não foi compreendida como uma simples técnica a ser dominada, mas como a própria autora nos sugere:

[...] olhar para as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de partes a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise. (SILVEIRA, 2002, p. 120)

Diante disso, é possível compreender que no ato da entrevista colocamos em movimento uma série de representações, significados, expectativas e negociações

²⁷ Ver o documento no anexo de número 1, na página 111.

²⁸ A entrevista narrativa tem como foco original a entrevista, compreendendo-a como uma narrativa de si. O mesmo sentido dado por Andrade (2012) no texto *A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas*.

que envolvem ambos os lados (quem entrevista e quem é entrevistado). Ademais, as entrevistas narrativas envolvem,

[...] jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representação. [...] embebidas nos discursos de seu tempo, de situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos. (SILVEIRA, 2002, p.125 e 130)

Com isto, pode-se dizer que as narrativas constituem-se em uma prática discursiva, pois ao contar histórias sobre nós e o mundo, vamos dando sentidos, mesmo que provisoriamente, às coisas do mundo e de nós mesmos (SILVA, 1995), a partir da conexão de diferentes discursos que atravessam os modos de dizer, pensar e agir dos sujeitos. Em outras palavras, ao narrarem-se, os sujeitos professores põem em funcionamento uma série de discursos, sentidos e verdades que os produziram durante suas vidas.

Assim, para a realização das entrevistas, inicialmente foi necessário elencar um critério da escolha dos sujeitos. Após várias conversas com a minha orientadora, optamos pelo tempo que as professoras tinham de atuação no magistério. Esta não foi uma escolha aleatória, visto que levamos em consideração um estudo que realizei no segundo semestre de 2011 e que subsidiou a escrita no meu Trabalho de Conclusão de Curso²⁹.

Na ocasião, a partir dos dados obtidos, foi possível evidenciar algumas especificidades marcantes do grupo,

[...] visto que possuem diferentes idades, etnias, gostos, formação e tempos de atuação no magistério, além de possuir uma diversidade cultural, pois são integrantes de distintos grupos sociais. Essas características configuram um grupo heterogêneo que apresenta particularidades que mudam conforme as trajetórias históricas de cada professora. (PRATES, 2011, p. 10)

²⁹ Esta foi uma pesquisa exploratória que teve como objetivo: *Identificar as principais características das professoras em serviço que ingressaram no curso de Pedagogia para professoras da rede pública – PARFOR/FURG.* Para tanto, participei das aulas de *Políticas Públicas e Gestão Educacional*, acompanhando a professora Simone Barreto Anadon, que orientou o meu TCC. Deste modo, no mês de novembro/2011, foi aplicado em sala de aula um questionário dividido em duas partes: a primeira envolvia questões fechadas abrangendo dados pessoais, sociais, culturais e profissionais; e a segunda parte composta por três questões abertas, sobre: os investimentos em políticas públicas voltadas à formação docente, o PARFOR e a sua formação. Participaram da pesquisa 19 professoras-acadêmicas com idades entre 29 e 61 anos.

Assim, foi muito interessante observar os dados sobre as professoras-acadêmicas. Todas possuíam o curso de Magistério e apresentavam diferentes tempos de serviço, sendo: 9 professoras com menos de cinco anos de serviço; 1 com mais de dez anos; 2 com mais de quinze anos; 3 com mais de vinte anos; 1 com mais de vinte e cinco anos; e 3 com mais de trinta anos de serviço, o que varia (hoje) de 4 a 34 anos de atuação no magistério.

Com base nisto, quando apresentei o projeto de pesquisa, a ideia inicial era realizar as entrevistas apenas com as professoras-acadêmicas, de modo que o estudo contemplasse diferentes décadas de formação e atuação no magistério. Com isto, em dezembro de 2013, realizei três entrevistas e o contato foi realizado pessoalmente antes das aulas da disciplina de Libras. É importante destacar que o fato de já ter tido contato com o grupo anteriormente foi importante nesta reaproximação, facilitando a minha atuação como pesquisadora.

No entanto, em maio de 2014, após as considerações da banca de qualificação e avaliando as questões de tempo e disponibilidade para a conclusão da pesquisa algumas decisões foram repensadas, dentre elas a escolha dos sujeitos da pesquisa, pois foi sugerido que fossem somadas a esse grupo professoras do curso envolvidas no processo formativo. Deste modo, tendo como referência a problematização dos discursos de professoras no âmbito do PARFOR Pedagogia, da FURG, optei em trabalhar com dois pequenos grupos: um composto por professoras que atuam no curso e outro por professoras que vivenciam essa formação como acadêmica. Assim, para que o(a) leitor(a) possa compreender melhor os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa, construí a tabela a seguir:

SUJEITOS	CRITÉRIOS	JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA
Quatro (4) Professoras acadêmicas	Tempos de atuação no magistério: <ul style="list-style-type: none"> ➤ 1 professora com menos de 10 anos de docência; ➤ 1 professora que tenha entre 10 e 20 anos de exercício no magistério; ➤ 1 professora que tenha entre 20 e 30 anos de atuação na carreira docente; ➤ 1 professora com mais de 30 anos de trabalho docente. 	O grupo de professoras-acadêmicas do curso de Pedagogia PARFOR/FURG tem como característica marcante diferentes tempos de atuação na carreira docente. Desse modo, representam diferentes experiências e perspectivas em relação à profissão e a formação do PARFOR.
Três (3) Professoras formadoras	Diferentes atribuições dentro do curso: <ul style="list-style-type: none"> ➤ 1 professora que compõe a coordenação; ➤ 1 professora que participou da elaboração do PPP; ➤ 1 professora que atua no curso em mais de uma disciplina. 	Tal escolha se deu na tentativa de compreender como o curso foi pensado e organizado, bem como, as escolhas, esperanças e significados atribuídos a esse tipo de formação.

Tabela 1 - Sujeitos da Pesquisa

Contudo, após a definição dos sujeitos e instrumento da pesquisa, confesso que fazer as entrevistas não foi uma tarefa fácil. Voltei a entrar em contato por telefone com as professoras que já havia entrevistado em dezembro de 2013, bem como fiz diversos contatos por e-mail e telefone com os demais sujeitos da pesquisa. Neste processo, é importante destacar a grande dificuldade que foi conciliar – dia e horário – para agendar um encontro. No caso das professoras-acadêmicas, além do trabalho na escola que compreende a maior parte do dia, todas estavam vivenciando o momento de conclusão do curso, o que exigia delas várias horas de estudo e dedicação. Já com as professoras formadoras, a situação não foi muito diferente, tendo em vista que o cotidiano da universidade as envolvem em uma série de demandas oriundas do ensino, da pesquisa e da extensão.

Desta maneira, todas as entrevistas ocorreram entre os meses de julho a novembro de 2014, sendo agendadas conforme a disponibilidade de cada

professora. Das sete entrevistas, duas foram realizadas na FURG, as outras ocorreram nas residências das mesmas.

Cabe salientar que, ao estar em contato com as professoras entrevistadas, procurei respeitar algumas condições éticas para o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente foi feita uma conversa informal, apresentando as minhas questões de pesquisa e algumas condições para suas participações, tais como: participação era voluntária e identidades preservadas. Para formalizar esta conversa, foi elaborado um termo de consentimento livre e informado³⁰. Com a permissão das professoras que aceitaram participar do estudo, as entrevistas foram gravadas tendo uma duração de 1 hora, em média, cada uma. A maneira como as entrevistas foram conduzidas constituiu-se mais em um diálogo do que num jogo de perguntas e respostas, configurando-se num espaço de dúvidas, desabafos, risos e lágrimas. Com isto, quero dizer que não foram feitas perguntas diretas; apresentei algumas questões norteadoras a partir de um roteiro³¹ que mesclou informações pessoais, profissionais e a sobre o PARFOR Pedagogia, da FURG.

Após, concluir e transcrever todas as entrevistas, passei a me questionar quanto ao tratamento das informações. A partir das leituras que tenho feito, pude perceber que cada pesquisador encontra a sua própria forma de organizar, descrever e analisar os discursos, a fim de responder às questões do estudo proposto de forma coerente à perspectiva teórica assumida. Portanto,

Procurei submeter o material da investigação – teorias, possibilidades, metodologias, empiria – a um rigoroso escrutínio, confrontá-lo, voltá-lo a ele inúmeras vezes perguntar-me na possibilidade de estabelecer com/sobre ele novas relações e, quem sabe, alcançar nesses jogos de poder outras formas de inteligibilidade. (BUJES, 2002, p. 90)

Neste sentido, comecei pelo que me parecia mais óbvio, isto é, passei a ler demoradamente as respostas das entrevistas, procurando estabelecer relações que fossem produtivas para com as informações obtidas, ou seja, as relações entre o PARFOR Pedagogia, da FURG, como um currículo com aquilo que as professoras narravam sobre esse processo de formação. Meu intuito não foi interpretar ou buscar algo escondido; pelo contrário, o que me interessou foram as coisas ditas, os discursos na sua exterioridade, sem

³⁰ Ver no termo no anexo 2 na página 112.

³¹ Os roteiros estão disponíveis no anexo 3 que se encontram nas páginas 113 e 114.

[...] tentar identificar sua lógica interna e algum suposto conteúdo de verdade que carregam, nem mesmo buscar neles uma essência original, remota, fundadora, tentando encontrar nos não ditos dos discursos sob análise um já dito ancestral e oculto. (VEIGA-NETO, 2005, p. 118)

Assim, para construir as categorias, revisei inúmeras vezes o meu *corpus* discursivo; para isto, li, reli, recortei, selecionei, fiz e refiz tabelas, a fim de organizar as informações. Neste processo foi preciso voltar, muitas vezes, aos referenciais teóricos, a fim de rever minhas próprias posições e entendimentos, bem como o direcionamento do meu olhar sobre a análise e problematização dos dados.

Trabalhei exaustivamente com as coisas ditas, aventurando-me em um jogo entre as ferramentas de análise e as informações que emergiram das entrevistas, tentando compreender as relações de poder. Seguindo Foucault (2002, p. 55) pude compreender que os discursos dizem respeito a um conjunto de enunciados que se apoiam em uma mesma formação discursiva, sendo “práticas que formam sistematicamente os objetos que falam”. Portanto, observei essas informações como associadas a uma ordem planejada, programada para interferir na formação e no trabalho das professoras; e também envolvidas com as condições históricas de uma época, que produz verdades e representações que regem nossos modos de ser e estar no mundo. Com isto, tenho em mente que, quando as professoras falam sobre o PARFOR, não o fazem de qualquer lugar, visto que colocam em funcionamento uma série de combinações, composições e adaptações que estão configuradas com diferentes práticas discursivas.

Assim minha intenção, no decorrer do trabalho, foi estabelecer algumas relações com as ferramentas teóricas que escolhi, submetendo o material de análise a um movimento de zigue-zague e, com isto, quem sabe, multiplicar sentidos, estabelecendo com e sobre ele novas relações. Deste modo, a partir das reflexões e inquietações construídas a cada leitura das entrevistas narrativas e do referencial teórico as análises empreendidas foram organizadas a partir de três eixos temáticos, sendo eles: o que as professoras esperam do PARFOR; algumas práticas presentes no projeto de formação; e as relações de poder imbricadas no currículo de formação e seus efeitos.

No próximo capítulo, apresento então a produtividade deste meu trabalho. É importante destacar que as análises aqui empreendidas são marcadas pela sua

provisoriedade, estando, assim suscetíveis a novas problematizações decorrentes dos “modos de ver” de cada leitor(a). Com isto, quero dizer que o exercício analítico que proponho é uma possibilidade, entre tantas outras, de olhar para o material acumulado aceitando a transitoriedade e contingência das informações.

CAPÍTULO 3
PROBLEMATIZANDO AS NARRATIVAS

CURRÍCULO E FORMAÇÃO: diferentes discursos e práticas que interpelam as condutas docentes

Entender as tendências presentes nos rumos educacionais, hoje, é inscrevê-las na produção de sujeitos particulares na qual o currículo tem importante papel a desempenhar. O currículo é um lugar de produção de subjetividades. (RAMOS, 2008, p.9)

Corroborando com a epígrafe que abre este capítulo, é que, neste momento, tenho como objetivo discutir como as professoras-acadêmicas do curso de Pedagogia PARFOR/FURG vêm sendo capturadas a partir da demanda do currículo, visto que esse coloca em ação formas específicas de constituição de suas condutas. Se considerarmos pertinentes as contribuições trazidas pelos estudos sobre currículo que, nos últimos tempos, passaram a advertir sobre as implicações entre subjetividade, currículo e poder, torna-se ainda importante saber qual é a produtividade dessa proposta na constituição das professoras que estão vivenciando essa formação.

Um currículo sempre quer alguma coisa e faz um esforço para atingir suas metas. Será porém que é tão simples alcançar os objetivos propostos? Como as professoras vivenciam esse processo? Como esse curso impacta ou não as identidades e as subjetividades das professoras?

Como já foi dito anteriormente, um currículo muito mais do que grade de disciplinas, lista de conteúdo, repertório de práticas pedagógicas, é um instrumento capacitado para produzir sujeitos e ensiná-los a ver, pensar, saber, viver e aprender formas de viver à docência no campo educacional. Ou, ainda um instrumento que busca, através de discursos, práticas e procedimentos, dar uma forma ao professor. Em outras palavras, o currículo é uma prática discursiva³² que define papéis, valores e conceitos, produzindo sujeitos e condutas específicas.

A partir deste entendimento é possível dizer que o currículo é um elemento chave na ação de governo da formação docente e dos próprios professores, visto que, a partir dos seus discursos, são produzidas verdades sobre a escola, os

³² Para Foucault, “As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Elas tomam corpo no conjunto das técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e de difusão, nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e as mantêm”. (CASTRO, 2009, p. 119)

professores, os alunos e os processos de ensinar e aprender. Segundo Osório (2010) é:

[...] através dos discursos que os significados são constituídos e acionados; que as verdades circulam e penetram nos corpos, na alma, nos gestos e nos comportamentos; que novos papéis e novas subjetividades, novas formas de disciplina, novas formas de avaliação e novos sistemas éticos são introduzidos. (OSÓRIO, 2010, p, 47-8)

Segundo Castro (2009), para Foucault cada sociedade possui o seu próprio regime de verdade, isto é, acolhe um tipo de discurso como verdadeiro, não estando isento de interesses políticos e econômicos. Acrescenta ainda que a produção de verdades está intimamente ligada ao poder e seus mecanismos que operam sobre um campo de possibilidades, induzindo, separando, facilitando, dificultando, estendendo e/ou limitando estilos de pensamento, objetivos e experiências, podendo “dar muitas condutas, muitas reações e diferentes modos de comportamento (Idem, p. 327)”.

No caso deste estudo, uma estratégia importante, para convencer os professores a seguirem o caminho dessa formação, é o foco no discurso do ensino superior como um meio fundamental para que a docência atinja maior sucesso profissional e econômico. Nesse sentido, esse discurso atua como um tipo de discurso redentor e salvacionista, ou seja, um meio através do qual seja possível se redimir ou se libertar dos males de uma profissão que precisa ser qualificada, melhorada, transformada, modernizada pelo ensino superior. Por esse viés, as professoras vão sendo capturadas e convencidas, de um modo particular, a jogar o jogo implementado e organizado pelas práticas curriculares do curso PARFOR/Pedagogia.

DISCURSOS DAS FALTAS COM A PROFISSÃO: redenção como governo

A partir das entrevistas realizadas com quatro professoras-acadêmicas³³ do PARFOR Pedagogia, da FURG, foi possível evidenciar que, quando elas falam sobre a opção pelo PARFOR, não o fazem de qualquer lugar, nem estão alheias a toda uma produção discursiva da nossa sociedade atual. As narrativas das professoras são constituídas a partir da conexão entre discursos – acerca do que é, ou do que se espera do professor – que se articulam, sobrepõem, somam e diferem. Assim, uma questão fundamental a ser problematizada nesse momento é a compreensão das professoras sobre as razões que as levaram a procurar esse curso.

Historicamente, as docentes que atendem os primeiros anos do Ensino Fundamental, antes denominadas professoras primárias, foram consideradas como profissionais importantes no processo de formação das crianças. São elas que inserem os alunos no universo da alfabetização, são responsáveis pelas primeiras experiências escolares e pela construção dos primeiros conceitos. No entanto, de maneira contraditória, dentro do magistério, esse grupo de professoras sempre foi o de menor prestígio e reconhecimento em termos de formação. Mesmo que a LDB/96 tenha normatizado que a formação de professores para a Educação Básica tenha que acontecer em Nível Superior, o próprio texto da lei diz admitir aos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental a formação mínima do curso de Magistério, oferecida em Nível Médio, como se o trabalho com a infância tivesse um menor valor social.

Contudo, o imaginário criado sobre a necessidade do Ensino Superior para os professores da Educação Básica circula chamando, fazendo propostas, avaliando e justificando a importância deste nível de formação e, assim, vai gerando demandas para esses profissionais da educação. Diante disso é possível observar que as professoras-acadêmicas, ao justificarem as suas escolhas pelo PARFOR, estão no jogo do currículo, capturadas pela ideia do ensino superior como algo que lhes falta,

³³ Para preservar a identidade das professoras-acadêmicas pesquisadas, estas foram identificadas ao longo das análises por nomes fictícios escolhidos pela pesquisadora, conforme solicitado pelas entrevistadas. São eles: Ana, Maria, Rebeca e Eva.

ou seja, algo desejável e necessário para que possam evoluir, avançar e serem melhores profissional e socialmente. As narrativas estão dentro do discurso de que a formação do Magistério não sustenta mais o trabalho docente, que é preciso ter mais conhecimento para justificar suas ações e qualificar-se, pois não atende as demandas da sociedade, da escola, das expectativas dos alunos e, para superar essas faltas, surgem uma série de políticas, normas, programas, legislação. O PARFOR faz parte desse quadro e aparece como uma possibilidade de salvação.

Vejamos o que dizem as professoras-acadêmicas sobre os seus interesses e expectativas em relação a essa formação.

A professora Ana³⁴ é a que possui menos tempo de carreira docente, atua há 5 anos com turmas de alfabetização. Casada e com um filho pequeno, trabalha 40 horas em uma escola estadual localizada na região central do município do Rio Grande. Para ela o PARFOR foi a busca pelo conhecimento.

Eu acreditava que, tendo essa formação, ela me deixaria mais pronta [...] Queria ter mais conhecimento, mais subsídios que pudessem melhorar a minha fala, para poder interagir com os pais e os meus pares de forma que eu não estivesse sozinha, mas tivesse condições de justificar as escolhas, atividades e propostas que viesse a fazer. Quando a gente busca a Universidade, se inscreve num curso de Pedagogia, é porque a gente tem vontade de aprender alguma coisa, de ser diferente, de ir além do que está hoje. (ANA, 2014)

Já a professora Rebeca³⁵ trabalha no magistério há 16 anos. Com 35 anos de idade é casada e mãe de duas crianças pequenas. Atualmente atua 20 horas em uma escola estadual que atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e

³⁴ Em 2003 concluiu o curso de Magistério pelo Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller – Rio Grande/RS. É professora concursada do município do Rio Grande desde 2010 e está na mesma escola desde a sua convocação. Iniciou sua carreira docente trabalhando com turmas de 3º e 4º anos, mas nos últimos anos atua em turmas de 1º ano.

³⁵ Formou-se no curso de Magistério, em 1998, na Escola Estadual de Ensino Médio Cônego Luiz Walter Hanquet – Camaquã/RS. Ingressou na carreira docente logo após concluir o estágio do Magistério, trabalhando como professora substituta e com contratos temporários no município de Cristal/RS, atuando em vários níveis da Educação Básica. Nesse mesmo período ingressou no curso de Ciências que habilitava para dar aula nos anos finais do Ensino Fundamental oferecido pela Fundação de Ensino Superior da Região Centro Sul (FUNDASUL) com sede em Camaquã, mas não chegou a concluir. Em 2002, mudou-se para o município do Rio Grande, onde trabalhou quatro anos em escolas particulares de Educação Infantil e, em 2006, foi nomeada no concurso do Estado para Cristal, onde trabalhou cinco meses, até conseguir sua redistribuição para Rio Grande, atuando até o momento na mesma escola com turmas de alfabetização.

que também se localiza na região central do município do Rio Grande. Segundo ela, seu interesse no PARFOR não partiu de uma obrigação.

Era uma vontade de concluir um curso superior, ter uma graduação, ter uma bagagem maior, mais conhecimento e ver coisas diferentes do que quanto eu estudei o Magistério. Não foi só por um motivo único, era uma realização pessoal, uma necessidade para mudança de nível. [...] ter um curso superior, esse era um desejo que só veio para contribuir com o meu trabalho com as crianças. Claro, vai mudar o meu nível, é algo que vai ser bom financeiramente, mas mais do que isso é me melhorar como professora. (REBECA, 2014)

Outra professora entrevistada foi a Eva³⁶. Ela é esposa, mãe e avó. Trabalha 40 horas em duas escolas urbanas – municipal e particular - atuando em turmas de 3º e 4º anos. Com 44 anos de idade e 26 anos de profissão a professora afirma que o PARFOR chegou à sua vida na hora certa.

Eu queria ter uma Faculdade [...] acho que todo o professor tem esse desejo. (EVA, 2014)

A professora Maria³⁷ possui mais tempo de magistério: 32 anos de carreira; e afirma ser completamente apaixonada pela profissão. Separada e com dois filhos adolescentes, é professora e diretora em uma escola municipal localizada na zona rural. Segundo ela, devido às condições de vida, particularmente as de cunho pessoal, somente agora com o PARFOR está tendo a oportunidade de concluir o curso superior.

As razões que me fizeram procurar o curso foram: primeiro, eu tinha muita vontade de ter uma formação, este sempre foi meu sonho; em segundo, o grande incentivo por parte da minha família; e em terceiro lugar, desde que eu assumi a direção da escola existiam muitas situações que eu não sabia

³⁶ Em 1988, formou-se no curso Normal (Magistério) pelo Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller – Rio Grande/RS. No ano seguinte começou a trabalhar e ingressou no curso de Educação Artística – licenciatura curta – pela FURG, vindo a desistir por motivos particulares. Ao longo de sua trajetória profissional, já trabalhou em diversas escolas. Nos seis primeiros anos de docência, atuou em escolas particulares de Educação Infantil e há 20 anos é professora da Rede Municipal de Ensino do Rio Grande, em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, é cedida 20h, pelo município, para uma escola particular.

³⁷ Iniciou sua carreira docente, em 1982, antes mesmo de ter concluído o curso de Magistério pelo Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller – Rio Grande/RS. Na ocasião existia uma parceria entre Estado e Município, na qual eram realizados contratos durante o período letivo. Ao longo da sua trajetória profissional, já atuou em várias escolas municipais, trabalhando desde a Educação Infantil até a 4ª série (hoje 5º ano do Ensino Fundamental). Após diversas experiências em escolas urbanas, desde 2004, está em uma escola localizada na zona urbana, onde desempenha dupla função: diretora e professora.

como agir e achava – tinha certeza – que se voltasse a estudar poderia compreender e atuar melhor junto à comunidade escolar. (MARIA, 2014)

É interessante perceber que, nas narrativas das professoras entrevistadas, estão misturadas questões pessoais, profissionais e sociais que emergem através de expressões como realização, desejo, sonho, vontade, incentivo da família, ligadas à necessidade de mudança, qualificação, crescimento profissional, valorização e *status* social. O que é fundamental é a compreensão que essas professoras-acadêmicas têm sobre a opção pelo PARFOR Pedagogia; elas estão convencidas de que essa escolha nasceu de suas vontades e desejos particulares. Esse é um grande perigo! Contudo, com Foucault (2002), tem sido possível entender que o discurso dos professores não se constitui de uma intenção autônoma, mas está envolvido em uma “ordem do discurso” que conjuga questões sociais, políticas, pedagógicas e rege nossos modos de ser e estar no mundo. Assim, nossos desejos e necessidades não são constituídos no mais “íntimo eu”; pelo contrário, nossas condutas têm sido socialmente planejadas e organizadas.

Na esteira das reformas neoliberais, em andamento desde os anos de 1990, o sujeito idealizado tem sido aquele “capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições (VEIGA-NETO, 2000, p. 199-200)”. No entanto, a partir dos estudos sobre governamentalidade, pode-se entender que essa liberdade desejada pelos princípios neoliberais é uma ficção, não existindo esse sujeito livre, pois a liberdade do sujeito se engendra através de estratégias e táticas que levam à condução das condutas. Seja por meio da necessidade, do convencimento, de ações públicas, de políticas ou programas específicos, são oferecidas infinitas possibilidades, porém limitadas escolhas de acordo com o que se quer alcançar. Assim, os sujeitos vêm sendo governados por meio de sua própria liberdade ou por acreditar que é realmente livre, autônomo para fazer de si o que quiser.

Desse modo, nos tornamos sujeitos que desejam, produzem, consomem e escolhem a partir de múltiplas interpelações, ao mesmo tempo, nos tornamos empresários “experts” de nós mesmos com a crença de que somos livres e capazes de dirigir nossas escolhas. Por esse caminho vai sendo, também, constituída a falsa sensação de uma liberdade ampliada e de que as escolhas são realmente pessoais.

No conjunto dessa racionalidade política, os processos de formação docente, cada vez mais, vêm tentando produzir um determinado tipo de profissional: polivalente, flexível, crítico, com autonomia moral e intelectual, capaz de atender diferentes atividades e situações, além de educar-se permanentemente a fim de atender as transformações decorridas nos últimos tempos. A esse respeito, Saraiva e Santos (2010) argumentam que, atualmente, todo sujeito deve conseguir adaptar-se a contextos e situações plurais para manter-se nas diferentes posições ocupadas. Para essas autoras,

Se na Modernidade era possível formar a subjetividade em moldes rígidos, agora parece ser necessário utilizar formas autodeformantes, capazes de constante adaptação a novas situações, a novos códigos. As formas autodeformantes implicam um constante trabalho de transformação de si, a ser operado por uma contínua relação do ser-consigo. Os indivíduos para os quais são dirigidos os processos de normalização contemporâneos devem dedicar-se a um permanente processo de subjetivação, impondo a si mesmos um continuado programa de atualizações que não pode ser descuidado, sob pena de se verem jogados para o lado do excedente social. (SARAIVA; SANTOS, 2010, p. 157)

No campo da formação dos professores, esse deslocamento pode ser observado na disseminação de novos regimes de inteligibilidade e de enunciação sobre o professor e seu trabalho, movimentando discursos que associam a imagem de um bom professor com aquele que possui características específicas: atualizado, participativo, dinâmico, autogerenciável, autônomo e responsável pelo seu processo individual de formação. O jogo desses discursos que têm circulado pelo mundo e pelos espaços locais é perigoso para o campo da formação, pois se tem percebido que, aos poucos, foram sendo construídos como naturais e necessários; ao mesmo tempo, esses discursos, foram produzindo um senso comum sobre o professor problema (e suas faltas e falhas) e o professor empresário de si (aquele que gerencia, administra, sua própria mudança, aquele investe em si mesmo de forma racional, autônoma e responsável). Com esses discursos os professores vêm sendo convocados, chamados e incentivados a serem os protagonistas das mudanças da educação e, por essa via, ao se reconhecerem como sujeitos da mudança, livres para fazer suas escolhas e traçar seus caminhos, alguns professores vão sendo constituídos como outros sujeitos.

É neste contexto que, atualmente, no Brasil, é possível perceber o vasto crescimento de ofertas de formação inicial e continuada (oficinas, especialização,

aperfeiçoamento, mestrado, doutorado) dirigidas aos professores; também, crescem os tipos de políticas públicas que têm como objetivo a melhoria da escola e que, para seu funcionamento, atrelam uma participação longa e direta de professores em suas ações como, por exemplo, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os atuais pactos (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio), etc.

É interessante perceber como as docentes entrevistadas interiorizaram esses discursos e acreditam ou aceitaram que a mudança é necessária, que os professores são o problema maior da educação. Por esse caminho, são convocados a investir constantemente em si mesmas, envolvidas em uma racionalidade na qual a formação nunca para, pois deve se dar ao longo da vida. Isso ficou evidente na fala de três professoras entrevistadas.

Eu acho que hoje em dia para ser professora só o Magistério não nos basta. E eu acredito que ser só professora pedagoga também não nos basta mais; eu penso que temos de procurar cada vez mais o conhecimento. Eu acho que a formação deve ser constante. (ANA, 2014)

Não dá para ficar parado, estaqueado no tempo. Tu tens que ir além. Agora mesmo eu já estou pensando em uma pós-graduação. Mesmo em final de carreira, com 26 anos de magistério, eu não posso parar. (EVA, 2014)

Temos que nos qualificar, pois ocorrem muitas mudanças nas pessoas e na sociedade e isso reflete na escola e temos que estar preparadas. (REBECA, 2014)

Esse discurso de uma formação contínua, constante, sem um momento definido para terminar e tendo a ideia de que nunca se está totalmente pronto ou preparado, colocou para os professores novas demandas para suas condutas. Seguindo essa racionalidade, o professor torna-se “um aprendente para toda a vida” (POPKEWITZ, OLSSON, PETERSSON, 2009, p. 80) numa perspectiva de permanente aprendizagem profissional na qual a atualização e qualificação depende unicamente de cada um. No próprio discurso do curso de Pedagogia PARFOR/FURG percebe-se referência a esse ideal de professor capaz de colocar-se, como anuncia o PPP, na “posição de autoria do seu próprio processo de formação” (FURG, 2010, p. 12).

Entretanto, vale lembrar que essa formação contínua não é um campo homogêneo; existem diversos interesses e por essa razão ela é complexa. Embora existam muitos tipos de formação como: cursos, seminários, palestras, encontros,

entre outros – a Universidade tem se apresentado como um lugar de destaque. A partir de diferentes discursos que disseminam a falta de qualificação, atualização e fragilidade teórica das práticas pedagógicas muitos professores são levados a procurar esse tipo de formação a fim de obter uma imaginada renovação pedagógica, valorização e *status* social legitimados através de um diploma. Para a professora Maria:

Infelizmente um papel, um certificado, dentro da sociedade, é mais importante do que a tua experiência e vontade de trabalhar. (MARIA, 2014)

É nesse cenário que, para a professora Rebeca, o PARFOR aparece como uma possibilidade de renovação, mas também de certificação da própria trajetória profissional.

Quando eu entrei no curso, queria ver coisas que renovassem o que eu sabia, sempre pensando em ouvir o que os outros tinham a dizer. Escutar outras experiências e ver se o que seu estava fazendo era certo e o que poderia fazer diferente. (REBECA, 2014)

Diante disso o ensino superior vem sendo colocado numa posição privilegiada na validação e manutenção das experiências e dos conhecimentos pedagógicos. Isso pode ser observado na narrativa da professora Ana, ao relatar sobre a valorização e *status* social entre seus pares.

Eu já ouvi assim: Tem que orientar “aquela” professora, porque ela só tem o Magistério. É um empobrecimento, nós mesmas nos desvalorizamos. Eu me pergunto: o que significa ser graduada? Tem muitos com essa titulação que não estão nem aí. Em várias situações alguém que tem Magistério é muito mais interessada e comprometida com a profissão. Mas vale pontos e tem *status*, o que alimenta o ego. (ANA, 2014)

É impactante perceber o quanto é forte a concepção de que com um curso superior tudo mudará, inclusive o olhar dos próprios colegas em relação ao trabalho docente. Isso mexe tanto com as sensibilidades dos professores que faz com que busquem suprir essa falta. Vejamos as palavras da professora EVA:

Eu não estava feliz. Tu vai preencher uma ficha nas escolas e te perguntam se tens curso superior. Quando tu dizes que não, as pessoas já te olham de maneira diferente. Me diziam: Tu és uma ótima professora, porque deu aula para os meus dois filhos, mas tu tens que fazer Faculdade. Isso me deixava incômoda, muito triste e magoada. Eu pensava: Poxa! Será que todos esses anos não valem de nada. Mas eu vou correr atrás, eu vou entrar em uma

Faculdade, porque não está bom assim. Agora eu já percebo um olhar diferente, até das colegas, como se só agora eu me tornasse professora. (EVA, 2014)

A crença de que na formação superior pode sinalizar uma determinada igualdade, na medida em que através dela, é possível qualificar a prática docente não mais apresentando um déficit em termos de nível de habilitação profissional, mas o que inspira essas professoras não parece ser as questões pedagógicas, os saberes e os conhecimentos necessários para sua atuação profissional. Para elas, se sobrepõem questões como: condições de *status* social e econômico, poder político na escola e reconhecimento profissional perante os colegas. Assim, essas professoras têm tido suas condutas orientadas a buscar o Ensino Superior, sendo esse representado como um meio de ascensão social e como se somente por estar dentro da universidade pudessem alcançar uma redenção ou aprovação diante da sociedade, mas principalmente delas mesmas.

Diante disso, podemos concluir que as professoras entrevistadas foram convencidas de que precisam ser melhores do que eram e buscaram no PARFOR um meio para resolver esse problema. Contudo, elas entram nesse jogo da formação em busca de prioridades advindas de uma trajetória docente já encaminhada, ou seja, como professoras atuantes tinham já estabelecidos algumas prioridades e esperanças: sabem a posição que ocupam no espaço da profissão, vivenciam as dificuldades de trabalho, salariais, sociais e políticas. Assim, o jogo que se estabelece é o da negociação entre duas esperanças: a da profissionalização via PARFOR Pedagogia como meio de qualificar a profissão docente através de um curso superior e os interesses particulares das professoras em serviço.

Portanto, as professoras vão, aos poucos, se reconhecendo nos discursos, nas práticas e parece que cedem, entregam-se, rendem-se aos apelos sem reconhecê-los como tecnologias dirigidas para interferir em suas condutas. Enquanto esse jogo é jogado, as subjetividades docentes vão sendo transformadas, governadas e dirigidas para outros caminhos.

PROJETO DE FORMAÇÃO: confessar-se e converter-se

Como já mencionado neste estudo, o desenho curricular do PARFOR Pedagogia, da FURG, foi organizado em quatro eixos verticais: Contextualização da Educação; Contexto Educativo: culturas e diferenças; Cotidiano Educacional: ressignificação da prática docente; e Proposições e Perspectivas Pedagógicas. Todos esses foram atravessados por um eixo transversal estruturante, denominado Projeto de Formação, o que para as professoras formadoras configurou-se em uma “estrutura inovadora (PF2, 2014)”. De acordo com a coordenadora do curso:

O primeiro movimento do *projeto de formação* começou com a escrita de um memorial, que aconteceu já no primeiro módulo. Esse foi um momento difícil e teve como proposta a construção de um memorial que contemplasse a trajetória pessoal e profissional de cada uma e teve uma apresentação escrita e oral no final do semestre. Outro movimento foi a definição de um tema que elas se sentissem instigadas e que tivesse relação com as suas trajetórias profissionais. No final esse projeto de formação, que atravessou todo o curso, culminou na escrita do TCC. (PF1, 2014) [*grifo meu*]

Diante disto, nesta subsecção a ideia é problematizar as práticas presentes no **Projeto de Formação**. Para Larrosa (1994) as práticas pedagógicas constituem e mediam a relação do indivíduo consigo mesmo na qual se estabelece, regula ou modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma. Seguindo esse pensamento, a constituição das subjetividades docentes, está relacionada com técnicas muito sutis de governo, dentre as quais, Foucault (1988) identificou o exame de si e a confissão como centrais na construção de regimes de verdade sobre o que se é e o que deveria ser.

Segundo Foucault (1988), o poder pastoral, originário das práticas cristãs e medievais foi uma das primeiras formas de governar os homens. Ele agia sobre a alma dos indivíduos e estava ligada a ideia de que o pastor era responsável por todo o rebanho, bem como por cada ovelha individualmente. Para tanto, era necessário que o pastor conhecesse profundamente cada uma de suas ovelhas; dessa forma, o poder pastoral funcionou, principalmente, a partir das práticas de confissão.

Entretanto, a confissão não ficou restrita somente às práticas religiosas, nas quais o pastor tinha a obrigação de conduzir seu rebanho ao caminho da salvação. Com a formação do poder disciplinar através da dispersão do poder pastoral pelo

social, aos poucos a prática de confissão foi difundida no interior das instituições modernas, o que nos tornou sujeitos singularmente confessantes. De acordo com o filósofo francês:

A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pedaços, os pensamentos e os desejos, confessam-se passados e sonhos, confessa-se a infância; confessa-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; fazem-se a si próprios, no prazer e na dor, confissões impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros. Confessar-se. (FOUCAULT, 1988, p. 59)

Os estudos realizados por Foucault (1999a), no início dos anos de 1960, mostram o nascimento da instituição asilar, trazendo para o tratamento moderno da loucura a prática da confissão, sendo essa usada para conduzir o louco a reconhecer o que é. Desse modo, ao libertar o louco de suas correntes, a modernidade abriu uma ordem de objetividade – a razão psiquiátrica – criando um novo tipo de prisão, instituída em termos de verdade. Segundo o filósofo, através da confissão o louco tornou-se “aprisionado de um modo mais real do que poderia ser na cela ou pelas correntes, prisioneiro de nada além de si mesmo (Idem, p. 508)”, sob a forma de uma consciência de si entrando no jogo da culpabilidade: o louco precisa se reconhecer como louco, tomando consciência de sua culpa, para poder recuperar a razão. Desse momento histórico, “[...] a confissão assume, portanto, a forma disciplinar para a submissão do corpo (AVELINO, 2014, p. 320), uma relação de poder que é física, na qual o louco é forçado a confessar para fazer brilhar a verdade sobre si.

Posteriormente, nos anos de 1970, Foucault retoma o tema da confissão, porém, a partir da problemática do governo. Assim, seguindo ainda Avelino (2014), nos estudos sobre governamentalidade, a confissão não será mais percebida como prática de objetivação, mas como uma prática de subjetivação, onde o sujeito autentica por si mesmo verdade do seu próprio discurso. Desse modo, deixa de ser um método disciplinar, para se tornar uma técnica de condução das condutas.

Desse modo, a confissão foi se tornando um instrumento de poder fundamental no conjunto das práticas de governo a distância. Para Larrosa (1994), a

confissão é um dispositivo “que integra a produção do saber e a cerimônia do poder, o lugar onde a verdade e o poder confluem”, promovendo, assim, modos de subjetivação “que dependem de como o sujeito se observa, se diz e se julga a si mesmo sob a direção e o controle de seu confessor (Idem, p. 40)”.

Nessa mesma direção, Avelino (2014) diz que a confissão é um mecanismo para o conhecimento de si mesmo, que estabelece uma relação entre o sujeito e a verdade. Segundo esse autor, a prática confessional sugere uma veridicção, isto é, uma situação de poder que indica a constituição de um certo direito de verdade. Isso se dá de duas formas possíveis: de um lado através de uma determinada matriz de normatividade – como, por exemplo, a pedagogia – na qual o sujeito é objetivado em um discurso de verdade; de outro lado, quando os discursos de verdade são sustentados, aprovados e reconhecidos pelos próprios sujeitos por meio de um processo de subjetivação. Assim, esse estudioso nos chama a atenção que o ato de se confessar implica algumas características:

- 1) Um custo, pois compreende revelar o que antes estava em segredo;
- 2) Um ato livre, visto que não se trata de extorquir uma informação, mas provocar um engajamento capaz de fazer com que o confidente faça aquilo que afirma e pronuncia;
- 3) Uma renúncia, porque a confissão exige sempre a presença de outro e nesse ato o confidente cede diante do confessor a sua posição de segredo, intensificando as relações de poder;
- 4) Um engajamento, pois ao efetuar um vínculo entre o confidente e aquilo que ele diz, a confissão produz uma requalificação ao sujeito.

A partir dessas compreensões, pude observar nas narrativas que emergiram das entrevistas com as professoras-acadêmicas que, ao longo do curso PARFOR Pedagogia, da FURG, diferentes práticas pedagógicas instauraram um processo de confissão e exame de si, impelindo as docentes a dizer o que são, o que fazem e como fazem.

A escrita do memorial foi o primeiro momento em que as professoras-acadêmicas foram conduzidas a dizer, falar, olhar para si mesmas e assim abrir suas almas para mostrar quem são. Como disse uma professora formadora,

[...] não trabalhei com todas as etapas da história da educação. Procurei problematizar o significado da escola, o papel do professor e das mudanças que ocorreram nas concepções de educação, ensino e aprendizagem ao

longo dos anos. A partir daí instiguei-as que pensassem sobre sua própria formação através da escrita do memorial. (PF3, 2014)

Em seguida, as professoras-acadêmicas são convocadas a se comprometerem a fazer melhor.

Não digo que isso tenha acontecido com todas, talvez algumas ainda estejam tentando fazer isso, mas acredito que a formação mexeu com um número significativo dessas professoras. Lembro comentário de algumas, na sala de aula, dizendo: “Não tenho mais como fazer o que eu fazia. Antes eu não sabia, mas agora sei que não era o melhor que existe outras possibilidades. Continuar fazendo não me deixa bem”. Para mim ficou claro que elas entenderam que era possível mudar e fazer diferente. Essa reflexão foi muito presente no decorrer do curso e muitas delas me exteriorizavam esses sentimentos. (PF3, 2014)

E, por fim, através da escrita e apresentação do TCC, as docentes são levadas a demonstrar suas aprendizagens e transformações ocorridas ao longo do processo de formação.

Nesses dois dias de apresentação dos TCC's nós recebemos esse retorno, por mais que algumas vezes parecesse que estávamos falando para o vazio, ficou claro que não, que calou fundo nelas. E considero que isso tenha se dado em grande parte com a experiência no projeto de formação, uma reflexão profunda em relação à profissão. Eu cheguei a dizer para elas no final das apresentações: Essas reflexões que vocês fizeram hoje aqui, vocês não tinham quando se iniciou o projeto de formação. Vocês não tinham a clareza e compreensão da importância do projeto. E isso foi possível, porque foi necessário parar para escrever. Na escrita que vocês se descobriram. Na escrita que vocês perceberam o significado que o curso teve na vida pessoal e profissional de cada uma. Através da escrita, se narrando foi que elas se deram conta o quanto o curso marcou. (PF3, 2014)

A valorização da produção da escrita é apresentada no PPP como uma ferramenta de produção de conhecimentos. O documento aponta que é “nesse processo de escrita e reescrita que as(os) acadêmicas(os) aprofundarão questões suscitadas pela sua singular trajetória de formação e prática profissional (FURG, 2010, p. 12)”.

Mas é interessante perceber que o curso PARFOR Pedagogia, por ser voltado para professores em serviço, possibilita uma comparação muito produtiva sobre o passado e o presente no que diz respeito à atuação de cada uma. Isso fica evidente não apenas nas narrativas das professoras formadoras ao falarem das suas percepções em relação às professoras-acadêmicas, mas essas também

salientam isso ao discorrerem sobre suas práticas remetendo a ideia de que antes de iniciarem o curso sua atuação era inferior ao que é atualmente. Em outras palavras, como se o presente fosse um momento de superação de um passado profissional que deve ser esquecido. O que gostaria de deixar claro é que, como argumenta Anadon (2012):

Ao confessar-se, ao dizer de si, o professor, a professora, se expõe ao julgamento do outro [...]; se expõe à sociedade em geral, os colegas, os alunos. Ao fazê-lo, assume suas culpas, seus limites e também suas possibilidades de reverter equívocos, de recuperar os *déficit's*, de recuperar a si. (ANADON, 2012, p. 162)

Assim, quando as professoras-acadêmicas escrevem, dizem de si, elas não apenas revelam suas ansiedades, desejos e práticas profissionais. Por esse movimento, elas são colocadas numa relação reflexiva consigo mesmas e a esperança que marca essa ação é o desejo de que nesse processo pedagógico essas professoras desenvolvam uma certa consciência sobre si e, mais, do que isso que possam ter o poder de fazer algo consigo mesmas para serem melhores do que eram antes (LARROSA, 2002).

A professora Ana, que trabalha com turmas de alfabetização, afirma que, através do curso, principalmente com a ajuda da professora que foi sua orientadora de TCC, sua prática na sala de aula mudou para melhor. Um exemplo disso é que antes ela fazia o que mandavam, seguia uma “fórmula pronta” sem questionar como se dá o processo de aprendizagem de cada criança. De acordo com essa professora:

O curso de Pedagogia PARFOR me ajudou a formular a minha opinião como professora – de como agir, como avaliar. Posso dizer que o curso ajudou na minha formação profissional e a mudar algumas questões que até então eu tinha como corretas. Um exemplo é o método de alfabetização. Quando eu iniciei foi na metade do ano em uma turma de alfabetização e me questionava, a todo o momento, o que iria fazer e como deveria proceder. Na ocasião, me passaram um método que foi uma maravilha, pois eu não precisava planejar nada – o livro, as atividades, as avaliações vinham tudo pronto – eu virei uma tarefeira, só precisava cumprir o que estava previsto todos os dias. Confesso que era bom, pois me tirava uma carga das costas: se desse errado a culpa não era minha – apesar de ser – mas eu estava ali apenas cumprindo as tarefas sem questionar. Quando eu entrei no PARFOR, algumas coisas começaram a vir na minha mente: o porquê eu fiz isso? Porque eu aceitei esse método? (ANA, 2014)

Esse olhar retrospectivo, em relação as suas próprias práticas, também esteve presente na fala da professora Eva. Ao escrever seu memorial e revisitar situações vividas ao longo de sua vida, percebeu que a avaliação era algo que a incomodava muito quando era aluna e isso tinha ficado esquecido ao mudar para o papel de professora. Por essa razão, durante o curso essa temática foi se destacando no seu interesse o que fez que, em sua pesquisa de TCC, discutisse sobre o olhar dos alunos em relação às práticas avaliativas presentes na escola. Todo esse processo fez com que Eva mudasse sua forma de avaliar e conseqüentemente seu olhar sobre a aprendizagem. Vejamos o que a professora diz:

Eu mudei completamente meu pensamento, o meu jeito de dar aula. Até então o professor era o centro, eu pensava assim, dava aula de uma maneira totalmente tradicional. O meu TCC mesmo é sobre avaliação nos anos iniciais. E passei a ver essa questão com um olhar diferente. Claro que tem que ter avaliação, mas eu mudei meu pensamento. Hoje o centro da minha atenção é o aluno: Como será que ele aprende? Como será que ele percebe aquela prova? Qual é o peso disso? Então hoje, terminando o curso, o meu pensamento é no aluno: Como ele pensa? Como ele estuda? Se ele sabe como estudar? Antes eu só fazia prova e mais prova. Agora é uma, no máximo duas, por bimestre. Procuo fazer outras coisas, ter um olhar mais atento. Antes mesmo, eu aplicava a prova, corrigia e entregava. Agora não, eu aplico, corrijo, entrego e discuto com eles o que deu certo, o que não deu. Reviso todas as questões – o que não entenderam – as dificuldades – mando refazer em casa e ainda faço uma reunião com a família. Faço uma autoavaliação deles e eles me avaliam. É outro movimento. E isso começou depois do PARFOR. (EVA, 2014)

Outra professora que faz essa comparação entre o passado e o presente é a Rebeca, ao enfatizar a importância de trabalhar a partir de projetos, algo que antes de ingressar no curso não realizava. Na narrativa da professora, é possível observar o quanto ela qualifica a sua prática atual como uma verdade para a sua ação docente, ou seja, a melhor, a mais correta e a que dá maior retorno por parte das crianças.

Hoje eu vejo muita coisa diferente do que eu via, quando comecei o curso e vejo isso nas minhas colegas também. A partir das contribuições do curso e o que tenho levado para a minha escola, temos feito movimentos diferentes: reorganização das turmas e não trabalhar apenas com os conteúdos. [...] Acredito que quando a gente consegue ter esse olhar e construir um trabalho comprometido junto com os nossos colegas pensando na criança, isso é simplesmente bárbaro. Antes eu trabalhava por assuntos, a partir de temas, mas tudo bem “curtinho” no máximo uma semana; mas, com certeza, trabalhar com projetos do jeito que foi abordado no curso a gente sabe que dá resultado. Hoje posso ver o quanto é significativo para a criança enxergar a continuidade do trabalho, deles entenderem uma sequência, isso é muito marcante. No curso vimos muito sobre a

importância do planejamento e da pedagogia de projeto a partir do interesse das próprias crianças. Sem dúvida, isso faz com que o trabalho se torne mais prazeroso e significativo. Eu consigo ver que muita coisa que a gente estuda tem lógica, não é só porque está lá no papel e que os autores falam que a teoria e a prática andam juntas, mas realmente isso é verdade. Se tu não percebes isso, é porque alguma coisa está errada. Vejo que a teoria de trabalhar com projetos tem resultado. (REBECA, 2014)

Já a professora Maria traz que a formação do PARFOR impactou seu modo de ser profissionalmente diante das mais diferentes situações, isto é, tanto como professora quanto como diretora. Ela também aponta que mudou seu olhar em relação à educação e principalmente sobre as escolas rurais, sendo esse último seu foco de estudo desde o início do curso.

Eu vi um impacto muito grande no meu trabalho como diretora e como professora. É uma mudança sutil, mas perceptível, na forma de querer mudar e não concordar com tudo, na maneira de chegar até as crianças, as famílias. No modo de preparar as aulas e atividades a partir de projetos, no desejo de pesquisar, estudar... acredito que é um olhar diferente. (MARIA, 2014)

O TCC no qual estudei sobre as escolas rurais. Quando eu iniciei, eu percebia a escola abandonada, a comunidade deslocada e fui vendo através dos estudos que realizei sobre a história da escola rural - desde 1954 - e pude perceber que pouca coisa mudou. Confesso que antes me sentia culpada pelas dificuldades que enfrentava como diretora, com os professores, a comunidade escolar... e isso me deixava frustrada, era como se existisse em mim uma falha que não me permitia conseguir o que queria. Aí quando eu comecei a estudar para o TCC, vi que o problema não acontecia só comigo, mas que faz parte de uma construção histórica sem muito avanço - que existe o aluno/a criança do campo com tanta capacidade quanto o da zona urbana e que precisa ser respeitado. Isso foi importante para entender que as minhas preocupações não eram "bem assim" e que eu era apenas um grão de areia e não tenho como salvar a tudo e a todos. Hoje eu enxergo a comunidade e a escola por outro prisma, não vou salvar ou mudar o mundo, mas posso deixar de alguma forma a minha contribuição. (MARIA, 2014)

Na fala da professora Maria é visível também que esse sentimento de culpa não emerge apenas com o PARFOR. Como já argumentei no primeiro capítulo, o professor como obstáculo foi uma criação social que se esparramou a partir das reformas neoliberais dos anos de 1990 e que contou com diferentes contribuições (organismos internacionais, estudos, literatura, políticas, programas, mídias, etc.). Nesse movimento, uma série de coisas ditas e escritas insistem em apontar e colocar nos ombros desses sujeitos toda a culpa pelos problemas educacionais, escondendo, assim, questões mais amplas e gerais que, nessa sociedade, definem para a educação uma posição de segunda categoria. Portanto, esse sentimento de

culpa apontado pela professora Maria e, também, por outras entrevistadas, não é um sentimento qualquer. Ele é resultado do acúmulo desse imaginário que se instalou no campo da educação como uma verdade inquestionável e que apenas mostra as marcas da sua produtividade. O PARFOR Pedagogia faz brilhar essa culpa!

Na medida em que as professoras-acadêmicas confessam suas práticas anteriores como inadequadas, reafirmam suas culpas e legitimam os conhecimentos adquiridos através do PARFOR, apontando suas possibilidades de mudanças. Em relação a isso, Foucault (1988) nos chama a atenção que as sociedades ocidentais, ao incorporarem as práticas de confissão, fazem-no sem percebê-la como uma obrigação. Através desta prática, somos incitados a dizer verdades sobre nós mesmos, relatando nossos pensamentos, vontades e desejos, produzindo uma verdade. Desse modo, reconhecemos nossos erros e faltas como se essa revelação nos levasse a uma salvação, à redenção. Para o filósofo:

[...] a confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, um ritual que se desenrola numa rede de poder, pois não se confessa se a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, liberta-o, promete-lhe a salvação. (FOUCAULT, 1988, p. 161)

Nesse sentido, o PARFOR Pedagogia converge como uma estratégia de governo das condutas, visto que ao instaurar um processo de confissão, as docentes foram interpeladas a produzir uma experiência consigo mesmas, promovendo uma conversão e conseqüentemente a responsabilização dessas profissionais da educação. Isso ficou evidente pela forma que as entrevistadas foram se narrando, principalmente no modo como elas começaram a se ver enquanto professoras pedagogas. Cito abaixo dois exemplos:

É preciso ver as mudanças que existiram ao longo dos tempos na educação. Hoje, como pedagoga, entendo que não tenho apenas que trabalhar conteúdo, mas preciso ter um olhar atendo a todo o processo de ensinar e aprender. Ser uma professora pedagoga, para mim, é entender que cada aluno irá ressignificar a aula de uma forma diferente. É olhar o aluno como um ser único, que não aprende da mesma forma, mas entender que cada uma tem uma maneira e um tempo diferente. E que da mesma

forma que eles aprendem comigo, eles também têm muito a me ensinar. (REBECA, 2014)

Ser professora já é uma grande responsabilidade. No final do ano eu volto para casa pensando assim: O que eu marquei na vida deles? São vidas que estão em nossas mãos. Eu posso fazer com que eles caminhem para frente, mas também posso fazer com que caminhem para trás e isso depende apenas do modo de falar, de agir. Ser pedagoga assim como ser professora tem um peso, uma responsabilidade incrível. Assim como o médico que lida com vidas - o professor lida com a formação - a vida dos seus alunos. (EVA, 2014)

Na visão das professoras Rebeca e Eva, ser professora é ter uma imensa responsabilidade em suas mãos, visto que lidam com a vida humana. Para elas, ser professoras pedagogas é saber respeitar as especificidades de cada aluno, sem preconceito ou distinção. A professora Ana, salienta a responsabilidade do professor na escola e para a sociedade.

A docência é uma grande responsabilidade. Por nós, professores, passam todos, principalmente quando atuamos com os pequenos. Esse é o momento que eles têm acesso pela primeira vez no cotidiano escolar e temos que de alguma maneira cativá-los para que criem o gosto pelos estudos. Nessa direção acredito que o papel do professor na sociedade é de despertar – nas crianças, nas famílias, na sociedade em geral – o interesse pela escola. (ANA, 2014)

Já a professora Maria, identifica o limite do seu trabalho ao afirmar que, mesmo com o Ensino Superior, não irá resolver todos os problemas da educação, o que pode é contribuir de alguma forma na formação e constituição de crianças, jovens e adultos. Esse pode ser considerado um dos efeitos da conversão, isto é, a mobilização do autoexame no que tange ao exercício profissional.

Não vejo que uma formação possa salvar a situação atual da educação. [...] As escolas sucateadas, alunos com problemas educacionais que precisam de um fonoaudiólogo, de um psicólogo... Tem muitos problemas que não podem ser solucionados apenas com a formação superior do professor. Até porque não temos como dar conta de tudo isso, o que podemos é dar uma pequena contribuição. (MARIA, 2014)

É importante observar um efeito importante das produtividades desse processo formativo nas subjetividades das acadêmicas. Chamou-me a atenção que, mesmo aquelas que possuem um longo tempo de carreira, passaram a se reconhecer como profissionais responsáveis, conhecedoras dos conteúdos, das experiências, das avaliações, das relações com os alunos, etc, somente com a

formação em pedagogia. Parece que um apagamento do tempo e uma renúncia ao passado funciona como um tipo de ritual de passagem para algo mais nobre, mas importante e mais profissional.

A partir do que foi exposto, penso que, ao olhar as práticas presentes no curso PARFOR Pedagogia, é preciso considerar o currículo como um instrumento de poder que cria estratégias para governar os sujeitos. Conforme Dutra (2005):

[...] o currículo é um espaço especial de produção e governo das subjetividades, de sua adaptação e acomodação a partir de tecnologias que ditam, promovem, facilitam e fomentam quais são os atributos de um sujeito ideal. (DUTRA, 2005, p. 22)

Com base nisto, é possível argumentar que o projeto de formação configurou-se em um espaço de controle e produção de subjetividades. Cabe lembrar que esse eixo atravessou todo o desenho curricular, permitindo que em diferentes momentos as professoras-acadêmicas fossem realizando uma espécie de monitoramento da reforma de si, um ato de conformação e reformação.

Em suma, penso que as professoras-acadêmicas, através das práticas presentes no projeto de formação do PARFOR Pedagogia, da FURG, foram capazes de se confessar por meio das escritas dos memoriais e TCC's, reconhecendo-se como sujeitos da educação – avaliando, julgando, comparando, criando resistências, produzindo verdades sobre si. Assim, as professoras foram convertendo-se a uma nova postura que, de alguma forma elas parecem acreditar; é um meio de atingir o sucesso do seu fazer docente diante da escola, das crianças, dos pais, dos colegas e da sociedade.

Assim formar-se professora via PARFOR é visto pelas professoras-acadêmicas como uma condição de liberdade e *status* social. Já impregnadas nessa condição de sujeitos constituídos pela imagem da falta da formação superior, as práticas do PARFOR são incluídas em suas vidas como um bem a ser incorporado e consumido, mesmo que isso exija horas a mais de trabalho, dedicação, estudo, estágio, etc. Contudo, como diz Larrosa (1994):

Do que se trata aí é de definir, formar e transformar um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional. [...] o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua

própria maneira de ser em relação a seu trabalho. (LARROSA, 1994, p. 47-48)

Resumindo: parece que para as professoras-acadêmicas esses exercícios pedagógicos, suas estratégias de fazê-las mostrar seu eu profissional e refletir sobre ele é visto como natural e importante para uma modernizada e qualificada atuação docente. De tal modo, esse sentido positivo dado a essas práticas, dificulta que as professoras as vejam como instrumento de subjetivação os quais têm como mira o governo das suas condutas. Nesse sentido, argumento que esse modo de articular a formação é apenas mais uma tecnologia de governo criada para aprisionar as condutas em uma nova grade: a do professor que tem formação no Ensino Superior e que compromete-se com o autogoverno da carreira.

FORMANDO PROFESSORAS EM SERVIÇO: entre conflitos, resistências e negociações

Neste último tópico, meu objetivo é problematizar os conflitos, resistências e negociações presentes no interior do curso PARFOR Pedagogia. Chamo a atenção para as relações de poder imbricadas no equilíbrio dos interesses e forças que envolvem o currículo de formação e seus efeitos na constituição dos sujeitos que vivenciaram este processo.

Cabe ressaltar que, para Foucault (1999), o poder é algo que circula, que não está nas mãos de alguns, mas que funciona e se exerce em rede. Nas palavras do próprio filósofo, o poder,

[...] deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentimento do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 1999, p. 35)

Desse modo, o poder está na ordem da produtividade, visto que produz efeitos nos modos de ser, de pensar e de agir dos sujeitos. O filósofo acrescenta que:

[...] nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência [...] de subterfúgios, de estratégias que inventam a situação, não haveria de forma alguma relação de poder [...] se há relações de poder em todo campo social, é porque há liberdade por todo o lado (FOUCAULT, 2012, p. 277).

Entretanto, como ensinado por Foucault, o poder nunca é triunfante e incontrolável; ele escapa, muda de lugar. Mostrei anteriormente como as professoras entraram no jogo das práticas curriculares planejadas e foram afetadas por elas. Porém, algo ficou em suspenso, a resistência ou, seguindo Foucault (2008), a contraconduta, a luta. Nesse jogo jogado entre os sujeitos livres, as diferenças se mostram, os conflitos se desenvolvem e as negociações se tornam necessárias. Sim, o currículo sempre quer alguma coisa; como diz Corazza (2001), o

currículo faz, cria, produz, impõe significados e representações (SILVA, 1996, 1999, 2005, 2007) mas não faz isso em situação tranquila.

A partir dessa compreensão, vejo que a formação não se dá de uma única e exclusiva maneira, onde diferentes sujeitos obtêm um mesmo formato. Pelo contrário, ao longo de todo processo formativo, cada sujeito vai descobrindo sua própria forma de resistir e assim encontra diferentes possibilidades de ser e estar nesse processo. Quando as professoras-acadêmicas aceitam as práticas curriculares, elas fazem isso dentro de um quadro específico de ações, esperanças e desejos que as constitui como profissionais da educação e sujeitos sociais. Assim, aceitam algumas coisas, mas também rejeitam ou negociam tantas outras.

Com Larrosa (1998), podemos entender a formação como uma viagem do não planejado, na qual pode acontecer qualquer coisa e por isso não se sabe onde e nem mesmo se chegará a algum lugar. Essa não é uma viagem “[...] alienada, sem ritmo, individualista, mas é um andar vibrante que se fortalece através das diferentes formas de sensibilidade implicando o(a) aluno(a), o currículo, as metodologias, a avaliação (HARDT, 2006, p. 9)”.

Um ponto comum de conflito durante essa formação e gerou ações de resistências às condições anunciadas como exigências curriculares, esteve centrada na concepção que o curso afirmava seguir: um curso dirigido para professores em serviço. Desse modo, considerava que as docentes, mesmo antes de ingressar no curso, “[...] já produziam saberes próprios em suas experiências de vida e de docência no cotidiano da escola (FURG, 2010, p. 8). Conforme já mostrado anteriormente, esse discurso sobre o diferencial do curso foi também bastante salientado pelas professoras formadoras que atuam no curso.

A partir das informações obtidas com as narrativas das professoras, foi possível observar algumas diferenças entre o PARFOR e o curso de Pedagogia Licenciatura foram evidenciadas e acredito que as mais aparentes sejam o espaço em que as aulas aconteceram e a carga horária semanal. Conforme citado anteriormente, o espaço físico escolhido pela coordenação foi o Centro de Formação e Orientação Pedagógica (CFOP), um lugar que, segundo a professora Ana, era "um espaço privilegiado com ar condicionado, aconchegante e próximo à biblioteca [...] mas, ao mesmo tempo, as distanciou de ter contado com as alunas do curso regular (ANA, 2014)”. Já em relação à carga horária das aulas, a professora Rebeca salienta que:

Em vários momentos, as professoras falavam que queriam que esse curso de formação PARFOR fosse um curso tão cobrado quanto o regular da Pedagogia, mas com a especificidade de trabalhar com professores que já atuam na rede e com isso uma carga horária reduzida e mais flexibilidade. (REBECA, 2014)

Entretanto, algumas especificidades vão muito além do visível e do planejado, mas se efetivam nas formas singulares como os sujeitos vivenciam essa formação, e isso implica desejos e expectativas que não se restringem ao espaço físico ou ao número de aulas ministradas por semana. De acordo com a coordenadora:

Quando elas [*as professoras-acadêmicas*] ingressaram no curso e começamos a vivenciar essa formação, algumas coisas foram muito difíceis. Por exemplo: a gente pensa no curso, imaginamos as pessoas, mas o formato se dá a partir das vivências. Assim fomos organizando algumas coisas, na medida em que as demandas vão surgindo. Nesse sentido, as atividades pedagógicas foram muito interessantes, pois íamos acrescentando coisas de acordo com as necessidades do grupo. Nós não imaginávamos que teríamos um grupo tão diversificado, algumas professoras em início de carreira sem nenhuma prática pedagógica e outras em final de carreira. Professoras que trabalham no centro da cidade e outras da área rural. A partir dessa diversidade, podemos perceber que tinha um número significativo de professoras que não tinham familiaridade com a tecnologia – não sabiam usar o computador, não sabiam entrar na internet – além de uma grande dificuldade de interpretação e escrita. Esses aspectos se configuraram em um grande desafio para as professoras que atuavam no curso. Entretanto, ao participar dos eventos do PARFOR em Brasília eu pude perceber que essa, na verdade, tem sido uma marca de todos os cursos. (PF1, 2014) [*grifo meu*]

Nessa direção, penso que uma das mais significativas marcas do PARFOR está na compreensão do que é uma formação diferenciada. Que conflitos, resistências e negociações vão acontecendo ao longo desse processo. A coordenadora nos esclarece ainda, que:

No início do curso elas [*professoras-acadêmicas*] brigavam bastante. Achavam que o formato diferente significava ter menos aulas presenciais [...] insiste em dizer que o PARFOR não era um curso diferente dos outros e precisa seguir algumas questões que estão presentes nas diretrizes curriculares. Frisei em vários momentos que era um curso que precisávamos nos orgulhar. (PF1, 2014) [*grifo meu*]

Desse modo, na medida que as docentes entrevistadas relatam as dificuldades que enfrentaram para realizar essa formação, principalmente no que se refere ao cansaço em conciliar a vida pessoal, profissional e agora acadêmica, elas

apontam algumas práticas pedagógicas solicitadas nas disciplinas, justificam suas faltas e apontam sugestões. Vejamos alguns exemplos:

Acho que algumas coisas poderiam ter sido diferentes como, por exemplo, a exigência das provas. Isso poderia ter sido amenizado com trabalhos, se tornando mais significativas as avaliações. Outra coisa foi a quantidade de leitura, que mesmo sendo de uma semana para outra, muitas vezes não eram realizadas. De repente, poderiam ser feitas dinâmicas na própria aula com rodadas de conversas, debates, sei lá. Particularmente, gosto de ler, mas foi uma dificuldade, dar aula pela manhã e à tarde, trazer caderno para casa, corrigir provas e trabalhos, e ainda me dedicar às atividades solicitadas no curso. (EVA, 2014)

Todavia, trabalhar com professoras em serviço não é uma tarefa fácil, visto que antes de ingressarem no curso, cada uma percorreu seu próprio caminho de forma muito singular e trouxeram consigo valores, saberes e vivências; por isso uma grande expectativa era a valorização das suas experiências vivenciadas.

Alguns professores não percebiam que nós já tínhamos uma bagagem de experiência e que deveriam ter respeitado. Muitos nos trataram como acadêmicas recém-chegadas e esqueciam que nós trabalhávamos 20, 40 horas dentro das escolas em situações reais além de terem exigências que desconsideraram as nossas vivências e que poderiam ter sido abordadas de outras formas. (MARIA, 2014)

No entanto, ao olhar para as narrativas foi interessante perceber que, ao mesmo tempo que as professoras-acadêmicas desejavam ter as suas práticas docentes valorizadas dentro do curso, em outros momentos, elas recusam essa visibilidade. O estágio supervisionado foi um exemplo disso, configurando-se em uma das maiores resistências do grupo em relação a essa formação. Segundo a coordenadora, um dos argumentos trazidos, era o fato do PARFOR ser um curso diferenciado, voltado para a formação de professores em serviço, e por isso o grupo não conseguia compreender a finalidade do estágio.

A questão da diferença entre o PARFOR e o curso regular nos foi cobrado muito. Elas nos cobravam muito quando nós fazíamos alguma exigência: Mas o nosso curso não era diferente? Por que a gente precisa fazer estágio? Elas achavam que, como já eram professoras, não eram necessárias algumas coisas como foi o caso do estágio. (PF3, 2014)

Embora o Projeto Político Pedagógico do PARFOR Pedagogia considerasse que as “[...] alunas(os)/professoras(es) estão em permanente estágio na turma em que atuam profissionalmente (FURG, 2010, p. 29)”, as docentes entendiam o estágio como um momento de colocar em xeque toda uma vida de atuação. Segundo a coordenadora do curso, esse foi um assunto discutido desde o início, visto que “elas não queriam fazer o estágio e o entendiam como algo forçado (PF1, 2014)”.

Isso fica evidente nas narrativas das entrevistadas. De acordo com as professoras Ana e Rebeca, a ideia de ser estagiária gerou muita tensão, não agradando à maioria das docentes e tornando-se um dos limites do curso.

O estágio gerou uma tensão muito grande. Posso dizer que foi um divisor de águas, pois muitas colegas desistiram em função do estágio, principalmente por ser obrigatório. Só ficou quem realmente queria o curso; quem estava em dúvida, o estágio fez com que desistissem. (ANA, 2014)

Foi muito difícil para o nosso grupo entender que o estágio era necessário. Para nós não fazia sentido, pois já estamos em sala de aula. Mesmo que se reprove no curso, isso não vai te tirar de dentro da sala de aula. Já passou no concurso, já é professor, então a ideia era essa: Por que fazer o estágio para comprovar uma coisa que tu já faz. (REBECA, 2014)

Diante disso, é possível inferir que, para essas professoras, o estágio passou a ser compreendido como uma obrigação, um momento de teste, julgamento e avaliação, no qual seria necessário comprovar a sua competência profissional, desconsiderando toda uma trajetória dentro do magistério. Todavia, para as professoras formadoras esse era um momento de grande importância na formação das professoras-acadêmicas, visto que possibilitou uma articulação entre as experiências profissionais de cada docente com uma série de outras questões que foram pensadas, estudadas e discutidas ao longo do curso. Para a coordenadora do PARFOR Pedagogia:

O que nós esperávamos era que no estágio fosse feita uma articulação entre os aspectos teóricos e os aspectos práticos sempre procurando fazer com que elas ressignificassem, pensassem o seu cotidiano e as práticas pedagógicas que desenvolviam. Com isso, nosso intuito era que encontrassem os seus caminhos, reafirmassem alguns e reconsiderassem outros. Vejo que esse desejo foi o que norteou – foi o principal – para o desenvolvimento do trabalho que realizamos com esse grupo de professoras. Ao final do estágio foi realizado um seminário, onde elas puderam compartilhar as experiências que tiveram através de pôster, apresentando o projeto que foi desenvolvido e trouxeram algumas coisas que foram construídas ao longo desse período. Foi expressivo, pois elas manifestaram que aquele foi um momento de mobilizar, compreender e ressignificar os seus conhecimentos. (PF1, 2014)

Nessa direção, ao mesmo tempo que as professoras-acadêmicas enfatizavam o desconforto do estágio, elas também apontavam a sua contribuição. Ficou evidente que após muitos conflitos, resistências e negociações sobre esse momento, dobraram-se às exigências do currículo e entraram no jogo ao ponto de algumas delas assumirem depois que se deram conta que o estágio é um espaço privilegiado para se experimentar, refletir e ressignificar suas práticas docentes.

Na realidade o estágio foi isso: elaborar alguma coisa que já costuma fazer e realiza na própria turma. Então, eu não vi nada demais, mas muitas ficaram assustadas e revoltadas com essa cobrança. O momento de estágio foi importante pensar em algo que pudesse ser trabalhado por mais tempo e me experimentar. (RECEBA, 2014)

Como diretora, eu sentia muita falta daquele contato com sala de aula, como eu tive agora durante o estágio. Mesmo tendo contato diário com as crianças dentro da escola, a sala de aula faz falta. Foi muito bom ficar com uma turma e colocar em prática tudo o que eu estava vendo, me experimentar novamente no cotidiano da sala de aula. Por isso gostei bastante do estágio, a sala de aula me fazia falta, foi uma injeção de ânimo que me despertou novamente o desejo e o gosto pela profissão. (MARIA, 2014)

É importante destacar ainda que essa experiência, com o estágio, num curso direcionado para professoras em serviço, e as tensões que dali emergiram, foi também uma armadilha para o jogo programado e exigiu, também, das professoras formadoras avaliações constantes sobre o estágio e sua função neste tipo de formação. No entanto, esse exercício de pensamento e avaliação parece que não considerou a exclusão dos estágios, mas, ao contrário, parece que o caminho foi de pensar em revê-lo como nova forma de organização e aplicação. Para uma dessas professoras, seria interessante que o movimento do estágio tivesse início desde o primeiro semestre, permitindo que as discussões do curso tivessem uma maior aproximação com a realidade vivenciada nas escolas em que as professoras-acadêmicas atuam.

Parece que esse seria um movimento a ser feito desde o início, como será feito agora com a reformulação do curso regular, o estágio desde o primeiro ano. Claro que com uma lógica diferente, no regular o propósito é inserir esses alunos no contexto escolar para que tenham experiência. No caso delas [do PARFOR], seria com outro propósito, para que nós pudéssemos estar junto com elas nesse espaço que elas vivenciam diariamente ir significando junto algumas questões mais pontuais. A meu ver isso foi uma coisa que ficou faltando. Isso foi algo que me chamou a atenção,

principalmente a partir das apresentações feitas agora no final do curso. (PF3, 2014) [*grifo meu*]

Essa necessidade de aproximação com o cotidiano foi um aspecto que emergiu nas entrevistas. Nessa direção, foi possível observar uma espécie de conflito entre os interesses individuais e a formação. Melhor dizendo: de um lado as professoras-acadêmicas esperando a todo o momento que o curso suprisse seus interesses pessoais e profissionais; de outro, a dificuldade do curso de atender essas expectativas. Na opinião da professora Maria:

Acho que poderia ter tido um intercâmbio entre o nosso trabalho com a FURG e com as próprias colegas. Quem sabe ter organizado visitas/oficinas nas escolas de todas, por exemplo. Ou ainda, trazer um pouco do nosso trabalho pra dentro da FURG, partir das nossas vivências e depois discutir as concepções teóricas, até para nos facilitar pensar (refletir) sobre a nossa prática. Um intercâmbio maior entre a escola que a gente atua e a FURG. Desse modo, as situações do nosso cotidiano poderiam ter sido exploradas, compartilhando as diferentes realidades que se faziam presentes ali no curso. [...] considero falho foi o fato de, durante todo o curso, eu e as minhas colegas falamos sobre a realizada das escolas rurais (claro que os nossos exemplos eram partindo da nossa realidade) e percebemos que essa não é uma discussão feita e nem valorizada no meio acadêmico. Nosso desejo era mostrar que existem professores na zona rural e os cursos de Pedagogia da FURG não abordam isso; as pessoas vão conhecer – se dar conta desse espaço - apenas se forem enviadas para essas locais. (MARIA, 2014)

Entretanto, essa mesma professora também relata um momento muito importante para ela e para outras duas colegas do PARFOR que atuam na mesma escola. A atividade foi intitulada “Porque... Todo dia é dia da criança” promovida entre o PIBID Pedagogia, o PARFOR Pedagogia e a disciplina de Didática II do curso de Pedagogia regular, coordenada por duas professoras que atuam nos dois cursos. Nesse evento foi realizado um intercâmbio de conhecimentos entre os alunos da Escola Municipal Luiza Tavares Schmidt³⁸, professores e acadêmicos da FURG. Foi organizado em duas etapas: a primeira ocorreu com a visita dos estudantes do curso de Pedagogia (segundo ano e Pibidianas) à escola do campo, onde foram realizadas atividades de recreação, música e muita diversão; na segunda etapa, em parceria com a Secretaria de Município de Educação (SMED) as

³⁸ A Escola Municipal Luiza Tavares Schmidt, atende crianças da Pré-Escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e está localizada na comunidade do Barro Vermelho, no Povo Novo, município do Rio Grande.

crianças da escola visitada foram conhecer a FURG, onde conheceram laboratórios, bibliotecas e sala de aulas. Como fechamento foi organizado no Centro de Convivência uma Mostra Fotográfica que registrou os momentos vivenciados na primeira etapa da atividade juntamente com um vídeo. Para a professora Maria, esse foi um momento ímpar da sua formação no PARFOR.

A minha maior expectativa, era mostrar o trabalho que é realizado na zona rural. Nesse sentido, a Simone fez toda a diferença, ao ter o desprendimento de se deslocar lá para o colégio (um lugar totalmente isolado) para conhecer a escola, participar das atividades, almoçar com a gente, interagir (brincar) com todas as crianças, além de levar algumas alunas do curso de Pedagogia e do PIBID Pedagogia. Inclusive foi organizada uma exposição de fotografias no Centro de Convivência junto com um vídeo do dia que passaram lá na escola. Além disso, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer a universidade. Foi muito emocionante ver o nosso trabalho e mostrar o quanto essas crianças são importantes. Incomoda-me o fato de, em muitos momentos, elas serem esquecidas e ficarem apenas no mundinho onde vivem e não serem valorizadas. Isso foi a melhor coisa que me aconteceu no curso, fez todo o esforço valer a pena. Com a ajuda da professora Simone, eu pude ver o que mais me encanta no meu trabalho dentro da FURG e saber que outros alunos que recém estão iniciando sua formação e que não têm experiência puderam compartilhar comigo aquele momento que considero o ápice do curso para a minha formação. (MARIA, 2014)

Essa atividade também foi mencionada por uma professora formadora como uma ação interessante e que só vem a contribuir com a formação dessas professoras e futuras professoras.

Talvez pensar em uma ação mais efetiva junto às escolas. Inclusive a professora Simone fez um trabalho interligado em uma escola do Povo Novo, as professoras dessa escola e alunas do PARFOR junto com o pessoal do regular. Foi muito interessante! Essa inserção com elas nas escolas que a gente não conseguiu fazer. Não apenas no período de estágio, mas poder estar junto, viver com elas alguns momentos. (PF3, 2014)

Com isso, o currículo de formação foi sendo construído ao longo do curso, configurando-se em um espaço de formação e transformação tanto para as professoras-acadêmicas quanto para as formadoras. Como diz a coordenadora:

Se tu me perguntares:
- Valeu a pena? Valeu!
- Foi difícil? Muito.

Muita resistência e em alguns momentos nós tivemos que nos reunir e pensar estratégias – o que vamos fazer – foram realizadas reuniões com o grupo para colocarmos algumas questões, de como estava indo o curso, de cada uma trazer as suas questões, coisas que estavam vivenciando na escola... fomos encontrando alguns caminhos a partir do que tinha sido pensado inicialmente. Algumas coisas foram possíveis, outras não. Eu considero que tenho aprendido muito nesse processo, e acho que os professores [*professoras formadoras*] e elas [*professoras-acadêmicas*] também, todos nós. Em alguns momentos elas foram bem abertas, em outros muito resistentes; nós também fomos às vezes rígidas, mas também flexíveis... acho que isso faz parte do processo de formação. (PF1, 2014) [*grifo meu*]

Em suma, fica evidente que as professoras-acadêmicas, ao não terem suas expectativas contempladas no curso, promovem, em diferentes momentos, ações ou resistências, entrando em conflito com as professoras formadoras. Os efeitos dessa forma de subjetivação vão gerando negociações, indicando rumos diferentes dos daqueles pré-estabelecidos inicialmente. E, nesse ritmo, entre programações, planejamentos e tensões os sujeitos professores vão sendo produzidos; mais do que isso, suas condutas vão sendo reguladas e governadas.

Assim, o que gostaria de ter deixado claro é que o currículo é uma tecnologia importante para a transformação dos sujeitos professores. Quero dizer com isso que um curso para professores precisa ser visto para além daquilo que parece ser seu objetivo: simplesmente qualificar e melhorar esses profissionais da educação. As mediações pedagógicas articuladas no currículo, neste caso, por exemplo, o Projeto de Formação do PARFOR Pedagogia (memorial, estágio, TCC), apontam para uma relação específica das professoras com elas mesmas tendo como objetivo transformá-las para algo melhor: serem Pedagogas.

Contudo, quando os professores optam por formação, eles entram num jogo curricular; um jogo que é organizado, programado e regulado com o objetivo de atingir determinadas condições para as condutas docentes; assim, mudar o que os professores fazem e sabem, mas sobretudo, transformar a “consciência” quanto ao significado do seu trabalho.

CAPÍTULO 4
CONSIDERAÇÕES FINAIS

UM CONVITE PARA CONTINUAR PROBLEMATIZANDO

Ao final desta escrita – talvez a mais difícil – tenho a sensação de que ainda existe muito para ser feito: mais estudo, mais leituras, mais análises. Confesso que este é um sentimento inquietante, mas também muito bom, pois embora exista a necessidade de encerrar (por ora) o trabalho realizado, isto aponta para a provisoriedade do trabalho que empreendi. Deste modo, não pretendo dar um ponto final a partir de considerações permanentes; longe disto; meu propósito é trazer os movimentos que, no decorrer desta pesquisa, levaram-me a estabelecer algumas aproximações teóricas e analíticas com a temática da formação de professores.

Reconhecendo a importância de uma maior compreensão acerca do tempo em que vivemos, suas possibilidades os desafios que hoje são colocados para a formação do professor, percebi que as reformas contemporâneas que tratam da formação dos professores articulam-se com questões sociais, políticas, econômicas, culturais. Compreendi também que, no bojo das configurações atuais (sociedade neoliberal com base no consumo, na concorrência, nas novas tecnologias digitais, no individualismo, etc.) produzir novas condutas é fundamental. O professor como um sujeito dessa sociedade também foi considerado como um ser humano que precisa ser diferente. Assim, nos últimos tempos tem-se assistido uma miríade de ações que buscam dar conta dessa tarefa de transformar esse profissional da educação. Esse crescimento de ações tem sido uma preocupação para um conjunto enorme de intelectuais que se dedicam a pensar e problematizar a formação docente. Compartilhando algumas dessas preocupações, tenho buscado também estudar e pensar sobre a produtividade dessas ações e experiências.

Assim, nos últimos dois anos, dediquei-me a problematizar a constituição de subjetividades docentes no âmbito do Curso PARFOR Pedagogia, ofertado pela Universidade do Rio Grande (FURG). Para tanto, segui alguns elementos dos estudos foucaultianos que se detêm na perspectiva da governamentalidade, os quais possibilitaram-me compreender esse currículo como uma questão de governo das condutas. Com esta tarefa, optei por direcionar o meu olhar para os sujeitos que vivenciaram essa formação; assim foi ouvi-los e pensei com eles, professoras acadêmicas e professoras formadoras.

Do conjunto das informações apresentei aquelas que me pareceram comuns ao grupo. Na medida que considerei que as professoras-acadêmicas do curso de Pedagogia PARFOR/FURG foram capturadas a partir da demanda do currículo e que esse colocava em ação formas específicas de constituição de suas condutas. Pelo meu olhar, algumas questões foram fundamentais: a escolha do curso, as experiências pedagógicas e os conflitos que estiveram presentes nesse jogo de constituição das condutas nesse currículo.

Em um primeiro momento foi possível evidenciar como o discurso sobre a importância da Educação Superior constitui facilmente um senso comum, que atravessou pensamentos no espaço do trabalho docente como um meio fundamental para atingir maior sucesso profissional e econômico. Observei como o discurso da falta desse nível de formação também é associado a outras faltas (*status*, modernização pedagógica, conhecimentos e saberes) e que isso foi fundamental para que as professoras-acadêmicas fossem procurar o PARFOR. Para as professoras entrevistadas a formação do Magistério não sustentava mais o trabalho docente, alegando ser preciso ter mais conhecimento para justificar suas ações, além da necessidade de se qualificar para poder atender às novas demandas vindas da sociedade, da escola, das expectativas dos alunos. Nessa direção, o PARFOR emerge como uma possibilidade de suprir as faltas com a profissão. Assim, as professoras tiveram suas condutas orientadas a buscar o Ensino Superior, sendo esse representado como um meio de ascensão profissional e social, com a ideia de que através da graduação viessem alcançar uma redenção ou aprovação diante da escola, dos colegas, da sociedade e, principalmente delas mesmas.

Meu argumento, então, é de que o discurso das faltas, carências ou déficits dos professores tem contribuído para a emergência de uma série de políticas, programas e cursos que visam curar os professores dos males da profissão; tem contribuído também para que os professores se reconheçam nesse discurso e aceitem, mais facilmente, os caminhos da salvação. Certamente essa relação não é muito visível, mas tem interpelado os professores que se jogam em formações, admitindo que são mesmo os problemas da educação.

Outra questão fundamental, são as práticas instituídas pelo currículo. Duas práticas foram bastante citadas durante a conversa com as professoras: a escrita do memorial, que aconteceu no primeiro semestre, e o TCC, última atividade realizada no curso. Considerei essas práticas como um elemento importante de poder que

governa as condutas através de dinâmica que envolve confissão e conversão, visto que tais práticas provocaram entre as docentes um processo de confissão e, conseqüentemente, conversão. Esse ciclo iniciou com a escrita do memorial, momento em que as professoras-acadêmicas foram conduzidas a dizer quem são, o que fazem, por que fazem, do que são como profissionais e sujeitos do fazer; em seguida, as docentes foram convocadas a se comprometerem a fazer melhor; e, por fim, através da escrita e apresentação do TCC, deveriam demonstrar suas aprendizagens e transformações ocorridas ao longo do curso; ali, então deveria ser sintetizado todo o trabalho das professoras sobre si mesmas, ou seja, elas se confessaram, visualizaram seus males, suas carências, dificuldades e refletiram sobre tudo isso. Então, deviam dizer, mostrar como se converteram para outras possibilidades, outros caminhos mais aceitos e próprios para sua conduta, agora de Pedagogas formadas pelo Ensino Superior.

Percebi ainda que, na proposta curricular do PARFOR Pedagogia, da FURG, ficava claro que, embora fosse uma formação inicial, possuía características que o diferenciava do curso regular, pelo fato de ser direcionado para professoras em serviço. Diante disto, chamei a atenção para as relações de poder imbricadas no equilíbrio dos interesses e forças que envolvem o currículo de formação e seus efeitos na constituição dos sujeitos que vivenciaram esse processo.

A partir das narrativas, pude observar que uma das mais significativas marcas do PARFOR está na compreensão do que é uma formação para professores em serviço, o que gerou diferentes momentos de conflitos, resistências e negociações, evidenciado através de dois exemplos.

O primeiro foi o estágio supervisionado, uma das maiores resistências do grupo, se configurando como um dos limites do curso. Entretanto, foi interessante perceber que, ao mesmo tempo as docentes entendiam o estágio como um momento de colocar em xeque toda uma vida de atuação e enfatizavam um certo desconforto em realizá-lo, elas também apontam a sua contribuição. Com isto, pude inferir que, mesmo após muitos conflitos, resistências e negociações, as professoras-acadêmicas foram capturadas pelo currículo e entram nesse jogo rendendo-se à ideia de que o estágio é um espaço privilegiado para se experimentar, refletir e ressignificar suas práticas docentes.

O segundo exemplo, refere-se à queixa da falta de interlocução entre escola e universidade, deixando explícita a dificuldade do curso em atender as expectativas

das professoras-acadêmicas. Foi apontada apenas uma atividade pontual, realizada em uma escola da zona rural, que envolveu o PARFOR, o PIBID Pedagogia e as alunas da disciplina de Didática II do segundo ano do curso de Pedagogia regular.

É importante destacar ainda que as professoras formadoras apontaram a necessidade de pensar outros investimentos didático-pedagógicos que permitissem uma maior aproximação com a realidade vivenciada nas escolas em que as professoras-acadêmicas atuam. Com isto, defendo a ideia de que as professoras-acadêmicas, ao não terem suas expectativas contempladas no curso, promovem, em diferentes momentos, ações ou resistências, entrando em conflito com as professoras formadoras. Os efeitos dessa forma de subjetivação vão gerando negociações, indicando rumos diferentes aos pré-estabelecidos inicialmente o que configurou o currículo como um espaço de formação e transformação tanto para as professoras-acadêmicas quanto para as formadoras.

Deste modo, ao mergulhar na pesquisa, defrontei-me com uma arena de disputas, de forças, de interesses, na qual a resistência é marcante. Através do PARFOR, racionalidades contemporâneas transitam, incutem significados, intenções e criam demandas para a formação docente. Seu currículo, seus diferentes discursos e práticas tem capturado os professores em serviço, interpelando as condutas desses docentes. Quero destacar a fala da professora Ana, que me trouxe outras provocações, ao dizer:

Daqui a algum tempo os professores não vão poder reclamar que a educação não dá certo por falta de conhecimento, como se tudo isso fosse se resolver em quatro anos de formação. Fazem essas medições a partir das provas para medir a qualidade da educação, implementam inúmeras políticas voltadas para a formação do professor, a alfabetização na idade certa, a obrigatoriedade de matrícula da criança cada vez mais cedo... e os discursos dizem que o problema não é o sistema. E onde está o problema, então? Está no professor. Por isso sempre existirão programas com receitas fantásticas. (ANA, 2014)

Diante disto, penso que esta dissertação serve muito mais para nos perguntarmos a respeito do que estamos fazendo de nós mesmos, e de que modo as subjetividades docentes vêm sendo constituídas na contemporaneidade. A docente é marcada por práticas sutis, organizadas e operacionalizadas com a intenção de fixar aquilo que os professores são e o que deveriam ser e, portanto, assegurar que uma transformação desejada aconteça.

Com este sentimento, finalizo fazendo um convite, para mim e aos leitores, para continuarmos problematizando como os professores vem se constituindo no interior das práticas e discursos curriculares movimentados nos mais diversos cursos de formação inicial e continuada, questionando como esses funcionam e nos produzem enquanto sujeitos de uma determinada época.

REFERÊNCIAS

ANADON, Simone Barreto. **Prova Brasil uma estratégia de governamentalidade**. Orientadora: Maria Manuela Alves Garcia. Tese (doutorado), Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2012.

ANDRADE, Sandra dos Santos. *A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas*. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.173-194.

AVELINO, Nildo. *Sujeito a política: tecnologia confessional e controle da subjetividade*. In: VACCARO, Salvo; AVELINO, Nildo (org.). **Governamentalidade |Segurança**. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes, 2014, p.309-342.

BALL, Stephen J. *Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional em las políticas educativas*. In: NARODOWSKI, Mariano (org.) **Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela**. Buenos Aires: Granica, 2002, p. 103-128.

BALL, Stephen J. *Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade*. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 09 de setembro de 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BUJES, Maria Isabel. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel. *Descaminhos*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. *Novos olhares na pesquisa em educação (Introdução)*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p 13-22.

CORAZZA, Sandra. **Que quer um currículo?** Pesquisa pós – críticas em educação. São Paulo, Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra. *Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.121-131.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DÍAZ, Mario. *Foucault, docentes e discursos pedagógicos*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 14-29.

DUTRA, Mara Rejane Osório. **Professores e Educação Ambiental**: uma relação produtiva. Orientadora: Maria Manuela Alves Garcia. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2005.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. *Professor: protagonista e obstáculo da reforma*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, set./dez. 2007, p. 531-541. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>>. Acesso em: 15 de outubro de 2013.

FIMYAR, Olena. *Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais*. **Educação & Realidade**. Faculdade de Educação/UFRGS. Porto Alegre: RS. v. 34, n.2, p. 35-56, mai/ago, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *A paixão de "trabalhar com Foucault"*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 39-59.

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Sobre a genealogia da ética*: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes. 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel **A arqueologia do saber**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 10ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Território, segurança e população**: curso no Collège de France (1977-1978) São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979) São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros (org). **Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade e política**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p 258-280.

FOUCAULT, Michel. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. 2ª Ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 273- 295.

FREITAS, Helena. Formação de professores no Brasil; 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Textos e contextos na reforma das licenciaturas: o caso da UFPel*. **Educação & Realidade**. Faculdade de Educação/UFRGS. Porto Alegre: RS. v. 35, n.2, maio/ago, 2010, p. 229-252.

GATTI, Bernardete A. *Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil*. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012**, p. 16-32. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/0040m.pdf>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2013.

GATTI, Bernardete A. *Formação de professores no Brasil: Características e problemas*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HARDT, Lúcia Schneider. **Formação de Professores**: as travessias do cuidado de si. In: ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29ª, 2006, Caxambu-MG. Anais do 29ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: Portal ANPEd. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1764--Int.pdf>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2015.

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do eu e educação*. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Ed. Contrabando. 1998.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. Orientador:

Alfredo Veiga-Neto. Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.

MACHADO, F. C. *Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas públicas de formação docente*. In: THOMA, A. S., HILLESHEIM, B. (Org.). **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos, governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

MAUÉS, Igaíses Cabral. *Reformas internacionais da educação e formação de professores*. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março/ 2003, p. 89-117. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>>. Acesso em: 20 de setembro de 2013.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. *Introdução: administração da vida econômica e social*. In: _____. **Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal**. São Paulo: Paulus, 2012, p. 9-38.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes*. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775. Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *As políticas educacionais do governo Lula: rupturas e permanências*. **Revista brasileira de política e administração da educação, RBPAE** – v. 25, n.2, p. 197-2009, maio/ago, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491/11317>>. Acesso em: 17 de maio de 2013.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira; GARCIA, Maria Manuela Alves. *Universidade Aberta do Brasil (UAB): (re) modelando o território da formação de professores*. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPEL, Pelotas, janeiro/abril, 2011, p. 119-149.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas*. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-45.

PRATES, Deise Costa. **PARFOR: um espaço de formação carregado de sentidos e significados a constituir o ser e o fazer docente**. Orientadora: Simone Barreto Anadon. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia licenciatura), Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011, 25p.

POPKEWITZ, Thomas; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. *Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade*. **Educação e Realidade**, 34 (2), p. 73-96, mai/ago, 2009.

RAMOS, Maria de Lourdes Lôpo. *Educação e currículo: as políticas públicas educacionais nos anos 90*. **Revista de História Alpharrábios**. Editora da Universidade Estadual da Paraíba – EDUEP/ UEPB. v.2, n.1, 2008.

ROSE, Nikolas, *Como se deve fazer a história do eu?* **Educação & Realidade**. Faculdade de Educação/UFRGS. Porto Alegre: RS. v. 26, n.1, janeiro/julho, 2001, p. 33-57.

ROSE, Nikolas. *Governando a alma: a formação do eu privado*. In: SILVA, T. T. da (org.) **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p 30-45.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1145-1157, set./dez. 2004.

SARAIVA, Karla; SANTOS, Iolanda. **Educação Contemporânea e Artes de Governar**. Canoas: Editora Ulbra, 2010.

SILVA, Carmen Silvia Bissola. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Thomas Tadeu. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. RJ, Vozes, 1996.

SILVA, Thomas Tadeu. **O Currículo como fetiche** — A poética e a política do texto curricular. BH: Autêntica, 1999.

SILVA, Thomas Tadeu. **Alienígenas na sala de aula** - Uma introdução aos estudos culturais em educação. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SILVA, Thomas Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *A entrevista em educação – uma arena de significados*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer Pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.119-141.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. *Olhares...* In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2ª Ed. DP&A Editora, 2002, p.23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governamento. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.79-85, Jul/Dez 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Teoria e Método em Michel Foucault (im)possibilidades*. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, setembro/dezembro, 2009, p. 83-94.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3ª Ed. Belo Horizontes: Autêntica Editora, 2011.

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

VIEIRA, Suzane da Rocha. **O sentimento de pertencimento na formação do pedagogo**: o curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas Diretrizes Curriculares. Orientadora: Cleuza Maria Sobral Dias. Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande, 2012.

DOCUMENTOS CONSULTADOS NA PESQUISA

BRASIL, **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em:<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1> Acesso em: 07 de novembro de 2011.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 07 de novembro de 2011a.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em 13 de fevereiro de 2014.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Disponível em<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 13 de fevereiro de 2014a.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **PARECER CNE/CP Nº 9, de 8 de maio de 2001**. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 08 de dezembro de 2014b.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **DECRETO Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> Acesso em: 26 de março de 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **DECRETO Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 28 de maio de 2013a.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PORTARIA No. 883, de 16 de setembro de 2009**. Diretrizes Nacionais para o Funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente. Diário Oficial da União – Seção 1. N. 178 – 17 de setembro de 2009, p. 26. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> Acesso em: 26 de março de 2013b.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 10172 de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 25/10/2013c.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 25/10/2013d.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm >. Acesso em: 25/10/2013e.

FURG, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia para Professores da Rede Pública/ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.** Instituto de Educação – IE. Rio Grande, 2010.

FURG, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **DELIBERAÇÃO Nº 47/2010, de 5 de fevereiro de 2010.** Secretaria Executiva dos Conselhos. Conselho de Ensino, Pesquisa e Administração – COEPEA. Disponível em: <<http://www.conselhos.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/04710.htm>>. Acesso em: 14 de junho de 2013.

ANEXOS

1 - Documento encaminhado para a PROGRAD



Rio Grande, 10 de junho de 2013.

À
Profª Drª Silvana Maria Bellé Zasso
Diretora de Apoio Pedagógico - PROGRAD
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

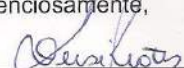
Eu, Deise Costa Prates, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), estou realizando uma pesquisa para a dissertação de mestrado sobre a "Formação de professores em serviço: desafios e possibilidades do PARFOR". Essa pesquisa se propõe investigar como essa política pública vem se constituindo a partir dos discursos e das práticas presentes no Curso de Pedagogia para Professores da Rede Pública da FURG.


Diante disso, venho pelo presente, solicitar informações sobre a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica, nesta instituição, bem como, informações do curso de Pedagogia/PARFOR. São elas:

- Como ocorreu o ingresso da primeira turma (processo de seleção, proposta do curso, acolhida das acadêmicas);
- Disciplinas e ementas do curso;
- Horários e local das aulas;
- Professores que atuam no curso (existe algum critério ou não. Se existe, quais são);
- Número de acadêmicas matriculadas no 2º semestre de 2010 e no 1º semestre de 2013.

Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,


Deise Costa Prates
Mestranda do PPGEDU/FURG
deise.prates@yahoo.com.br
Fone: (53) 8447.7431


Profª Drª Mara Rejane Vieira Osório
Orientadora de Pesquisa
mareos@gmail.com

2 - Termo de Consentimento livre e informado



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU**

Prezada professora,

Quero convidá-la a participar como voluntária da pesquisa que estou desenvolvendo como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garantirá seu anonimato. Não há despesas pessoais para o participante; também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Cabe salientar que, em qualquer etapa da pesquisa, você terá acesso ao investigador. Contato: Deise Costa Prates, telefone: (53) 8447.7431, endereço eletrônico: deise.prates@yahoo.com.br

PROJETO DE PESQUISA: O PARFOR na FURG e os efeitos na constituição das subjetividades de professoras pedagogas

OBJETIVO: Compreender os impactos do PARFOR na formação dos professores.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Deise Costa Prates

ORIENTADORA: Dra. Mara Rejane Vieira Osório

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Após ter sido devidamente informada sobre os aspectos dessa pesquisa, eu _____ concordo em participar como voluntária e autorizo a utilização das informações prestadas por mim para os fins dessa investigação.

Assinatura: _____

Rio Grande, ____/____/____

3 – Roteiros das entrevistas

Professoras acadêmicas:

1. Falar um pouco sobre você:
 - a) Nome
 - b) Idade
 - c) Estado civil
 - d) Tem filhos? Quantos?
 - e) Tempo de magistério
 - f) Escola que trabalha (nº de alunos, Estadual/Municipal)
 - g) Nível de ensino em que atua
2. A escolha da profissão:
3. Trajetória profissional:
4. PARFOR Pedagogia:
 - a) Que razões a levaram a escolher o curso de Pedagogia PARFOR, da FURG?
 - b) Quais os seus interesses e expectativas em relação a essa formação?
 - c) Como o curso contribui para a sua formação? Dê exemplos:
 - d) Quais os impactos dessa formação no seu trabalho na escola? Dê exemplos:
 - e) Levando em consideração que o curso está na sua etapa final: Como avalia essa proposta (o projeto de formação, os conteúdos abordados, os horários e locais das aulas, a relação entre professores e acadêmicas e a articulação entre universidade e escola / teoria e prática)?
 - f) O que poderia ter sido diferente?
 - g) Hoje, na sua opinião, o que significa ser uma professora pedagoga?

Professoras formadoras:

1. Formação Graduação:
2. Formação Pós-Graduação:
3. Trajetória profissional docente (Ensino Superior):
 - a) Ano de ingresso na FURG:
 - b) Já trabalhou em outra universidade:
 - c) Carga horária de trabalho semanal:
 - d) Funções (cargos) que desempenha ou desempenhou:
 - e) Nível de ensino em que trabalha (graduação / pós-graduação: especialização, mestrado, doutorado):
 - f) Área de atuação (disciplinas que ministra e campo de estudos):
4. PARFOR Pedagogia:
 - a) Como aconteceu seu envolvimento com o PARFOR?
 - b) O que motivou a criação do curso Pedagogia PARFOR, da FURG?
 - c) Como esse curso foi pensado e organizado (concepções, fundamentos, objetivos)?
 - d) Foi levado em consideração algum dado estatísticos para a implementação desse curso na FURG?
 - e) Na FURG, o que diferencia o PARFOR Pedagogia do curso de Pedagogia regular?
 - f) Que práticas de formação foram desenvolvidas ao longo do curso? Dê exemplos:
 - g) O que se esperava (se espera) dessa formação?
 - h) Acredita que o curso alcançou seu objetivo?
 - i) Levando em consideração que o curso está na sua etapa final: Como avalia essa proposta (o projeto de formação, os conteúdos abordados, os horários e locais das aulas, a relação entre professores e acadêmicas e a articulação entre universidade e escola / teoria e prática)?