

A PROFISSÃO DOCENTE EM DEBATE:

um diálogo propositivo
a partir da experiência
do PARFOR no IFMA

Rosana Maria de Souza Alves



Rosana Maria de Souza Alves

A PROFISSÃO DOCENTE EM DEBATE:

um diálogo propositivo
a partir da experiência
do PARFOR no IFMA

1ª Edição

São Luís - MA
Editora IFMA
2018

Instituto Federal do Maranhão

Francisco Roberto Brandão Ferreira
Reitor

Ximena Paula Nunes Bandeira Maia da Silva
Pró-reitora de Ensino

Natilene Mesquita Brito
Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

Fernando Antônio Carvalho de Lima
Pró-reitor de Extensão e Relações Institucionais

Washington Luis Ferreira Conceição
Pró-reitor de Administração

Carlos César Teixeira Ferreira
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Gedeon Silva Reis
Diretor da Editora IFMA

©2018 dos autores

A reprodução ou transmissão desta obra, ou parte dela, por qualquer meio, com propósitos de lucro e sem prévia autorização dos editores, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Direitos Reservados desta edição
Editora IFMA

Revisão
Ana Kennya Félix Gutman
Joelina Maria da Silva Santos
Paula Francinetti Ribeiro de Araújo

Projeto Gráfico e Diagramação
Luís Cláudio de Melo Brito Rocha

Conselho Editorial da Editora IFMA

Presidente
Gedeon Silva Reis

**Pró-reitoria de Pesquisa,
Pós-graduação e Inovação**
Natilene Mesquita Brito

Pró-reitoria de Extensão
Fernando Antonio Carvalho de Lima

Técnicos Administrativos
Maria do Socorro Silva Lages
Luís Cláudio de Melo Brito Rocha

Bibliotecário/documentalista
Michelle Silva Pinto

**Coordenador de Curso
de Pós-graduação**
Hênio Henrique Aragão Rego

Ciências Agrárias
Delineide Pereira Gomes
Regia Maria Reis Gualter

Ciências Biológicas
Douglas Rafael e Silva Barbosa

Ciências Exatas e da Terra
Raimundo Santos de Castro
Helson Ricardo da Cruz Falcão

Ciências Humanas
Odaléia Alves da Costa

Ciências da Saúde
Carolina Abreu de Carvalho

Engenharias
Orlando Donato Rocha Filho
Antonio Ernandes Macedo Paiva

Linguística, Letras e Artes
Paula Francinete Ribeiro de Araújo

Apoio Técnico
Diego Deleon Mendonça Macedo
Luís Cláudio de Melo Brito Rocha

A474p Alves, Rosana Maria de Souza.

A profissão docente em debate: um diálogo propositivo a partir da experiência do PARFOR no IFMA. / Rosana Maria de Souza Alves. _ São Luís: EDIFMA, 2019.

252 p. il.
ISBN: 978-85-69745-45-7

1. Educação - formação de professores. 2. Profissão docente - PARFOR. 3. Formação docente. 4. Política de Formação de Professores. 5. Ensino Superior. 6. Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. I. Título.

CDU 378

Ficha Catalográfica elaborada por Michelle Silva Pinto - CRB 13/622

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, pelo apoio financeiro indispensável à realização da pesquisa de mestrado que deu origem a esta obra.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro, na pessoa do meu orientador, professor José Cláudio Sooma Silva, com quem partilho todos os possíveis méritos desta produção.

À minha mãe, Maria José; ao meu pai, Humberto (in memoriam); ao meu irmão, Ricardo e a todos os meus familiares, a quem devo muito do que sou, com quem aprendi os valores que guiam os meus atos. Saibam que tudo aquilo que conquistei tenho em meu peito uma eterna gratidão a vocês.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	7
APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	15
O LUGAR DA FALA DA AUTORA E SUAS OPÇÕES: AJUSTANDO AS LENTES REFLEXIVAS	33
Sobre a história da educação	34
Sobre o ideal de modernidade	44
Disciplinar as multidões	53
A escolarização do social e as demandas por reformas.....	61
O PARFOR E AS PROJEÇÕES PARA A ESCOLA: A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA REFORMISTA.....	67
Problematizando a legislação como fonte para o estudo do programa	68
Estudos históricos sobre a profissão docente.....	85
Sobre as interlocuções teóricas estabelecidas acerca do processo de profissionalização	89
A história da profissão docente no Brasil: aproximações exploratórias.....	98
De olho no foco: direcionando, novamente, as lentes para a experiência do PARFOR.....	106

A (RE)CONSTRUÇÃO DE SI PELA EXPERIÊNCIA	115
A problematização das experiências construídas pelos sujeitos sociais: cuidados e opções.....	117
A profissionalização docente como experiência	126
Sobre alguns dos desafios de escrever sobre o meu próprio tempo....	137
A socialização profissional e a construção do sentimento de identidade	144
A construção de sentidos para a experiência do PARFOR: sobre as representações elaboradas pelos sujeitos professores	148
MANEIRAS DE FAZER O PARFOR	157
O mergulho nas experiências dos cursistas: as estratégias empregadas, as dificuldades encontradas e as precauções analíticas indispensáveis	159
Perfil socioeducacional dos egressos da primeira turma	174
As situações entrevistadas: novos desafios	179
Matrículas, expectativas, tensões, discordâncias: o PARFOR e os professores-cursistas	182
Sobre a formação em Química	196
Aspectos relacionados ao cotidiano do curso	201
Representações sobre a profissão e possíveis impactos do PARFOR na construção da identidade docente.....	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	225
REFERÊNCIAS.....	239

APRESENTAÇÃO

A obra pretende contribuir com os estudos voltados para a compreensão de alguns elementos subjacentes à política de expansão da educação superior no país, mais especificamente, aquela voltada para a formação de grandes contingentes de professores a partir das demandas da LDB 9394/96. Como recorte, está focada na análise da emergência do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, compreendido como fruto de demandas por reformas no campo da educação, visando melhorias na qualidade do ensino, através do investimento na formação de professores em nível superior.

Com a intenção de abordar esta política pública enquanto *experiência formativa*, o livro enfatiza as lógicas ativadas pelos próprios cursistas, no que concerne ao aspecto da profissionalização docente. Busca, com isso, indiciar os caminhos traçados por esses sujeitos quanto ao seu reconhecimento e identificação com o ofício.

Quanto ao percurso da análise, no primeiro capítulo, será realizado um exame sobre as políticas educacionais voltadas para a formação de professores, relacionando-as com questões de ordem político-epistemológica que têm gerado demandas para as escolas e, conseqüentemente, para os docentes que nelas atuam. Conside-

rado um *acontecimento histórico*, o programa é tomado a partir da compreensão das redes de circunstâncias que o fizeram emergir.

O segundo capítulo traz a discussão sobre o processo de profissionalização de uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho, que tem delimitado, pelo governo, requerimentos de formação e de exercício. Contudo, para abordar a experiência do PARFOR além do âmbito prescritivo, o estudo da legislação governamental é conduzido pelo viés que a concebe como prática social e campo de disputas. Entrelaçada a essas questões, procede-se à investigação sobre a construção social da profissão docente no Brasil, visando identificar alguns elementos que atuam na formação da identidade profissional do licenciado. Para tanto, o recorte escolhido considera as contribuições de estudos de história da profissão docente, com ênfase nos elementos que compõem o processo de profissionalização.

O terceiro capítulo conta com alguns apontamentos acerca da importância do diálogo com a experiência empírica, versando sobre as representações a respeito dos possíveis impactos do projeto PARFOR na constituição das identidades profissionais dos sujeitos a que ele se destina. Isto porque, sem negar a sua dimensão macro, a realização do programa é compreendida como uma prática concreta e cotidiana, marcada pela atuação de gestores locais (no Instituto Federal do Maranhão - IFMA, na Secretaria de Educação, nas escolas, por exemplo), dos professores formadores e professores cursistas, dos técnico-administrativos dentre outros, cujas atividades são orientadas por normatizações gerais e específicas, valores e tradições, constrangimentos, burlas, acordos, negociações, apropriações diversas e práticas inventivas. Para trabalhar a partir desta complexidade, são apresentadas considerações sobre os procedimentos e instrumentos de pesquisa que atuam

na produção de uma inteligibilidade para essa experiência social e cultural (o PARFOR).

Ainda no terceiro capítulo é realizada uma incursão exploratória sobre os desafios que os pesquisadores enfrentam ao tratar do período histórico em que vivem. A reflexão sobre tais questões trazem elementos importantes para pensar sobre como as narrativas de vida dos professores estão entrelaçadas à história de seu tempo, à história da sua profissão e à história da sociedade em que vivem.

No quarto e último capítulo, com a intenção de indiciar aspectos concernentes às formas como os professores cursistas foram se produzindo e se identificando com a profissão, serão analisadas as informações obtidas a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa junto aos alunos do Curso de Licenciatura em Química do IFMA/Campus Codó (2010-2014). Tendo discutido anteriormente o âmbito prescritivo do problema, neste momento, o foco incidirá sobre o aspecto interessado em perscrutar o programa a partir da noção de que ele foi desenvolvido, também, de maneira ativa pelos sujeitos professores.

Por fim, ancoradas no pressuposto de que o cotidiano social, ao lado daquilo que é da ordem da imposição, é atravessado por escolhas, apropriações, negociações, subversões que, juntas, produzem significados às experiências construídas pelos sujeitos sociais, num sentido propositivo, serão apontadas contribuições para potencializar os debates sobre as políticas públicas de formação docente no Brasil.

INTRODUÇÃO

Sei que traçar no papel é mais fácil que na vida.

Sei que o mundo jamais é a página pura e passiva.

*O mundo não é uma folha de papel, receptiva:
o mundo tem alma autônoma, é de alma inquieta e explosiva.*

A referência ao trecho da obra *Auto do Frade*, de João Cabral de Melo Neto (1984) é um convite à reflexão acerca da complexidade que envolve o ato de narrar um acontecimento. Isto porque, num esforço de produção de sentidos para uma realidade que é sempre mais rica e mais complexa do que qualquer teoria que pretenda abarcá-la, princípio esta obra alertando o leitor a respeito de que as análises que se seguem estão pautadas em seleções e recortes, tendo em vista a noção de que a experiência do programa PARFOR¹ pode ser interpretada à luz de diferen-

¹ O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR é um programa implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IFES), lançado no ano de 2009. Os tipos de cursos oferecidos são: a) licenciatura – para docentes ou tradutor intérprete de Libras em exercício na Rede Pública da Educação Básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina

tes prismas. Com base nisso, para iluminar algumas dimensões concernentes ao percurso que foi prestigiado convém, de início, apontar alguns aspectos que motivaram a emergência deste programa de formação docente.

A efervescência das discussões sobre a necessidade de mudança no sistema educacional brasileiro tem se acentuado, principalmente, a partir dos anos 1990. No discurso, seja dos gestores governamentais, seja dos educadores ou da sociedade mais ampla, há uma crescente demanda *reformista* pautada numa retórica alimentada pela realização de avaliações nacionais que visam aferir a qualidade do ensino, cujos resultados divulgados amplamente têm se revelado insatisfatórios².

A divulgação desses índices, aliada ao inconformismo de setores da população diante dos inúmeros problemas de ordem político-econômica historicamente enfrentados no país, tem gerado uma demanda da sociedade civil organizada por uma educação fundada no direito social³, que considera a melhoria na qualidade

em que atua em sala de aula; b) segunda licenciatura - para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na Rede Pública de Educação Básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais que atuam como tradutor intérprete de Libras; e c) formação pedagógica - para docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência ou que atuem como tradutor intérprete de Libras na Rede Pública da Educação Básica.

- 2 A partir de 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, cujos resultados são elencados numa escala de zero a dez. Este índice pretende sintetizar dois conceitos para aferir a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no censo escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, SAEB e da Prova Brasil. Para aprofundamento, consultar o site: <<http://inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>.
- 3 No artigo intitulado “Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar”, Horta (1998) discute a trajetória histórica das transformações globais da sociedade a partir do século XVI, que contribuíram para o processo lento, ambíguo e contraditório de afirmação da noção de que o acesso à escolarização deve ser legalmente

do ensino como um elemento central na luta pela democratização da sociedade brasileira, exigindo, para isto, uma melhor atuação do governo nesse setor.

Por outro lado, na argumentação que tem subsidiado a elaboração de políticas públicas educacionais, a qualificação do trabalhador aparece como a “solução” para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos. Assim sendo, de acordo com Lessard (2006), a existência da desigualdade é, assim, reduzida a um problema de *não qualificação*, situando a ideia de que a democratização das oportunidades educacionais atua como um mecanismo eficiente de distribuição de renda⁴.

Embora o enfoque econômico não constitua o cerne desta análise, é importante reconhecer que muitas ações de governo voltadas para o campo educacional têm sido formuladas sob a influência de organismos financeiros internacionais, como é o caso da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que registra claramente a intenção de ver o governo assumir um papel estratégico na profissionalização da mão de obra docente, o que pode ser observado em seu relatório intitulado “*Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*” (Assunto de professores: atrair, desenvolver e reter professores eficazes):

Todos os países buscam aperfeiçoar a qualidade de seus estabelecimentos escolares para melhor atender a expectativas sociais e econômicas cada vez mais elevadas. Recurso mais significativo e precioso no âmbito dos estabelecimentos escolares, o

garantido e constitui elemento indispensável para o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia. Paradoxalmente, defende que, além de constituir um direito, a escolarização é tida, no Brasil, como um dever.

- 4 Para uma melhor compreensão da educação como um fator de produção subordinado à lógica de mercado, consultar a teoria do “Capital Humano”, conforme os trabalhos de Frigotto (2010) e Mészáros (2005).

corpo docente está no cerne dos esforços visando a melhorar o ensino. A melhoria da eficácia e da equidade do ensino passa em grande parte pela capacidade de fazer com que indivíduos competentes desejem ensinar, que seu ensino seja de alta qualidade e que todos os alunos tenham acesso a um ensino de alta qualidade (OCDE, 2005, p. 2 apud LESSARD, 2006, p. 206).

No caso do ensino superior, como consequência desse impulso, é compreendido como aquele que tem a possibilidade de funcionar como o, por assim dizer, “motor da mudança”, na medida em que atua diretamente na produção do conhecimento científico, fator que atualmente é considerado crucial para o desenvolvimento de um país, além da formação dos diferentes profissionais que exercerão suas atividades nos postos de trabalho, com destaque para os professores. Com isso, especialmente, a partir dos anos 1990, há um reforço da ideia de que o aprimoramento da formação docente é fator primordial para a efetiva mudança na prática escolar e para a elevação dos índices de aprendizagem discente.

Essa importância conferida ao investimento na expansão do Ensino Superior no Brasil é alimentada pelos discursos presentes em diversos documentos publicados em nível internacional, a exemplo do que fora expresso no comunicado da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, fruto da Conferência Mundial sobre Ensino Superior realizada em Paris no ano de 2009: “nunca na história foi tão importante investir na educação superior como força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade” (UNESCO, 2009, p. 2). É válido destacar que esse prestígio concedido ao Ensino

Superior também esteve expresso no texto do Plano Nacional de Educação (2001-2010):

As IES têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o país à altura das exigências e desafios do séc. XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades. A oferta de educação básica de qualidade para todos está grandemente nas mãos dessas instituições, na medida que a elas compete primordialmente a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior, a produção de pesquisa e inovação, a busca de solução para os problemas atuais são funções que destacam a universidade no objetivo de projetar a sociedade brasileira num futuro melhor (BRASIL, 2001, p.12).

Nesse contexto, a realização de reformas educacionais tem sido apregoada como um mecanismo eficaz para obter “avanços” na política, na economia, na cultura, enfim, nos diferentes campos da vida social e, nessa perspectiva, há um entendimento de que as políticas educacionais devem atrelar a necessidade de melhoria da educação básica à reelaboração dos programas de formação docente. Ou seja, há uma defesa por uma melhor vinculação e alinhamento entre os universos da formação inicial e do desenvolvimento profissional com as orientações de políticas educativas para a Educação Básica, por um lado, e as do Ensino Superior, por outro (LESSARD, 2006, p. 204).

Esse processo de reconhecimento foi se corporificando em legislação. Conforme Weber (2003), alguns aspectos oriundos da

produção acadêmica e do debate social foram incorporados à Constituição Federal de 1988, como a ênfase na necessidade da efetivação de concurso público, a garantia de padrão de qualidade como princípio da educação e a visão do docente como profissional do ensino.

A despeito da constatação da centralidade das preocupações envolvendo a formação docente, tendo como foco o aperfeiçoamento do sistema educativo como um todo, mesmo sob a ótica de abordagens plurais, incide o cenário nacional, marcado historicamente pela atuação, não rara, de um enorme contingente de professores não-habilitados (os chamados “leigos”).

Visando alterar esse quadro, considerando a expansão no Ensino Fundamental e Médio, para um quadro de professores não habilitados e com pouca oportunidade de atualização dos estudos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 determina que somente professores com nível superior poderão atuar na Educação Básica, admitindo como formação mínima para a atuação na Educação Infantil e nas cinco primeiras séries do Ensino Fundamental a oferecida em nível Médio, na modalidade normal⁵.

Em vista disso, o governo federal tem lançado diferentes programas e projetos visando promover a qualificação dos professores, alguns através de formação em exercício, como é o caso do PARFOR. O objetivo principal do programa é garantir que os professores da rede pública de Educação Básica obtenham a formação mínima exigida pela LDB, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.

5 Art. 62 da LDB 9394/96: 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal (Alterado pela lei nº 12.796, de 2013).

É possível afirmar que a oferta desse programa como iniciativa do governo federal também faz parte de um amplo esforço para minimizar a escassez de professores que atuam na Educação Básica, posto que, conforme apontaram os levantamentos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP divulgados no ano de 2003, havia uma demanda de 235 mil professores no Ensino Médio e 476 mil nos anos finais do Ensino Fundamental, totalizando 711 mil docentes. Porém, foram formados 457 mil professores entre 1990 e 2001, o que não atende, sequer, a demanda do segundo ciclo do Ensino Fundamental, permanecendo um déficit de 254 mil professores, com destaque para as áreas de física e química⁶.

Para ampliar o quadro de professores, o Ministério da Educação criou um grupo de trabalho reunindo as Secretarias do Ensino Médio, da Educação Superior e da Educação à Distância, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, com o objetivo de apresentar estratégias para enfrentar a falta de docentes. Além disso, foi constituída uma comissão para estudar medidas visando superar o problema em questão, como indicação da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CNE, que resultou na elaboração de um relatório intitulado *Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais* o qual sugeria, entre outras coisas, a instituição de uma Política Nacional de Formação de Professores, bem como a elaboração de medidas emergenciais, contando com a participação permanente das Instituições Federais de Educação Superior, elencando como

6 Informação disponível no site do INEP, através do endereço: <http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=15215&ve>. Acesso em: 29 ago.2012.

prioridade as licenciaturas em ciências da natureza e matemática (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

A oferta de cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, visando à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - Campus Codó faz parte desse movimento, haja vista sua missão de contribuir com o desenvolvimento socioeconômico tanto em termos regionais como nacionais. Porém, a ênfase maior incide sobre a dimensão regional, objetivando prestigiar a formação profissional-cidadã e a produção científico-tecnológica do Estado do Maranhão⁷. Deste modo, o Curso de Licenciatura em Química foi o primeiro ofertado em 2010, visando atender a uma demanda municipal de professores que se encontravam em exercício, sem a devida habilitação.

Portanto, a partir dessas ponderações, o olhar sobre o PARFOR enquanto política nacional que se confronta com realidades específicas da população atendida, considerando os professores cursistas sujeitos de sua própria formação, na medida em que destaca as representações presentes no processo de construção de suas identidades profissionais, é de extrema importância para que se confronte a lógica de funcionamento do programa às realidades do público ao qual ele se destina.

A intenção desta análise está centrada na problematização das interferências dessa experiência formativa, o PARFOR, sob o prisma da profissionalização da atividade docente, com foco nas significações construídas pelos professores sobre esse processo. Busco, com isso, indiciar os caminhos traçados por esses sujeitos

⁷ Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Escola Agrotécnica Federal de Codó (transformada em Instituto Federal de Educação pela lei de nº 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008), para o período de janeiro de 2008 a janeiro de 2013.

quanto ao seu reconhecimento e identificação com o ofício. Isto porque, considero a profissionalização da atividade docente como uma prática produzida a partir das ações de governo e dos professores, tomados aqui, ao mesmo tempo, como sujeitos e “objetos” dessa política pública.

É válido ressaltar que não tenho, com isso, a pretensão de avaliar o programa em questão. Antes mais, a partir e em função do recorte proposto, a intenção é compreender alguns de seus mecanismos de realização e algumas das estratégias acionadas pelos diferentes sujeitos, dentro de uma correlação de forças que se estabelece concreta e fisicamente. Porém, sem perder de vista que a interpretação do fenômeno supracitado é fruto de escolhas empreendidas na busca por produzir uma inteligibilidade para uma realidade que oferece um campo de inúmeras possibilidades interpretativas, por conta de sua complexidade, aponto escolhas analíticas para enfocar o problema em questão, bem como, apresento novas inquietações a serem exploradas em outros momentos.

Antes de adentrar ao debate a respeito dos aportes teórico--metodológicos utilizados, cabe tecer algumas considerações a respeito dos (des)caminhos trilhados por esta autora que, de alguma forma, influenciaram a dedicação ao estudo da temática supracitada. Isto porque, ao incidir o olhar sobre minha própria trajetória acadêmica e profissional, reconhecendo a atuação no campo, os conflitos, as incertezas e um querer-saber, motivados por encontros e desencontros com pessoas e correntes de pensamento, em diferentes tempos e espaços, é possível identificar algumas continuidades entrelaçadas às inquietações que levantarei a seguir e que, certamente, não serão esgotadas neste livro.

A esse respeito, Mills (1982) traz importantes contribuições ao defender a interdependência entre a prática intelectual do pes-

quisador e a sua formação como sujeito social, considerando frutífera para o exercício do ofício a incorporação da sua experiência prática no mundo para a construção do conhecimento, como busca de compreensão da *realidade* ao qual o mesmo está imerso. Nas palavras do autor: “a erudição é uma escolha de como viver e ao mesmo tempo uma escolha de carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma seu próprio eu à medida que se aproxima da perfeição de seu ofício” (MILLS, 1982, p. 212). Assim, segundo ele, usar a experiência de vida em seu trabalho intelectual é uma aprendizagem e uma atitude que aponta para o envolvimento do pesquisador com o produto intelectual de que se ocupa, embora se saiba que é preciso ter controle sobre essa interinfluência.

Consciente da noção de que não há escolha científica que não seja uma estratégia política de investimento intelectual, considero relevante apresentar alguns pontos da minha trajetória formativa. Nesse movimento, não de forma linear, sublinharei algumas experiências que influenciaram a construção de concepções relacionadas à prática educacional, bem como proporcionaram uma identificação com pesquisas e estudos sobre a profissão docente no Brasil.

A universidade tem um papel importante na construção do conhecimento e no estímulo à reflexão sobre a sociedade. Os debates epistemológicos vivenciados na academia nos conduzem a constantes indagações, além de propiciar reformulações e redefinições de concepções anteriormente difusas e/ou consideradas verdades irrefutáveis, oportunizando-nos certo amadurecimento intelectual. Assim, o itinerário formativo traçado no decorrer do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão (2000-2004) levou-me ao interesse pela formação docente, motivado pelas discussões travadas nas diferentes disciplinas que compõem o currículo do curso, aliadas à participação em grupos de estudo sobre questões educacionais, monitoria e projeto de iniciação científica.

Desse quadro geral, destaco como relevante a experiência de reflexão sistemática sobre a influência das relações de poder na demarcação da importância e das finalidades definidas para as instituições educacionais em nossa sociedade. Tal empreitada investigativa foi proporcionada pelo desenvolvimento do projeto de iniciação científica, intitulado “A dimensão política da educação: uma análise da pedagogia histórico-crítica”, que se tornou adiante objeto de estudo monográfico na graduação.

Outro acontecimento significativo, nessa trajetória, foi a atuação no Ministério da Educação - MEC, mais especificamente, na Secretaria de Educação à Distância - SEED, entre os anos de 2004 e 2008. Isto porque, para o desempenho da função de acompanhar a implementação do Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO no Estado do Maranhão, conforme as diretrizes nacionais, havia a necessidade de viagens constantes às dezesseis agências formadoras espalhadas pelo território maranhense, além dos municípios a elas vinculados. Esta experiência profissional foi ampliada quando o MEC, com base na proposta pedagógica e organizacional deste programa, criou o PROINFANTIL, visando contemplar a formação dos professores em exercício na Educação Infantil, onde atuei durante os dois anos seguintes.

Durante o trabalho desempenhado no PROFORMAÇÃO e PROINFANTIL, pude alargar a visão que tinha sobre a prática docente, reiterando os conhecimentos sobre questões relacionadas aos saberes da experiência entrecruzada aos saberes acadêmicos, aos recursos e estratégias de ensino, à avaliação e, sobretudo, aos fundamentos epistemológicos que subjazem o processo ensino-aprendizagem. Além disso, as características sociopolíticas, econômicas e educacionais de um Estado marcado pela atuação de um enorme contingente de professores não habilitados para

o exercício da função, cujas viagens constantes proporcionaram o acompanhamento de inúmeras dificuldades de ordem infraestrutural por que passam as escolas maranhenses, foram condições que me trouxeram profundas inquietações.

No ano de 2010, ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA / *Campus* Codó e passei a acompanhar as atividades dos cursos superiores, além de também atuar como professora de disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura, destacando-se o PARFOR.

Nos primeiros contatos com os alunos do programa, foi possível perceber o grande desafio quanto à implementação dessa política pública, tendo em vista os objetivos traçados. Isto porque o curso desenvolve-se presencialmente aos finais de semana, para um público de alunos trabalhadores que, em sua maioria, enfrentam dificuldades de ensino-aprendizagem acumuladas em suas trajetórias escolares, além da sobrecarga de trabalho, já que os mesmos se encontram em pleno exercício da função docente.

Diante desse quadro, constituído por experiências acadêmico-formativas e pelo exercício profissional, tenho como principal foco de interesse o estudo por cursos de formação de professores em exercício, na medida em que os considero uma estratégia que pode ampliar a interlocução entre a formação acadêmica e as circunstâncias envolvidas no cotidiano das instituições educativas que contam com a atuação dos sujeitos professores. Contudo, indício que uma das vias para o êxito das políticas públicas voltadas para esse fim pode ocorrer quando os cursistas assumem sua condição de sujeitos e compreendem sua formação como um momento de profissionalização, daí a escolha pelo estudo de suas representações.

Além disso, a opção pelo estudo do PARFOR ocorreu em virtude de sua abrangência e importância estratégica no contexto

das políticas públicas para a formação de professores no Brasil atualmente⁸. Nessa linha, destaco a sua inserção diante do cenário acima apontado, uma vez que se trata de uma política pública voltada para a habilitação de professores numa perspectiva formativa que (em tese) visa proporcionar o aprendizado ligado ao cotidiano dos professores, o que reforça a relevância do seu estudo, devido ao possível impacto dessas políticas nas escolas. Afinal, as ações desses profissionais estão diretamente entrelaçadas às demandas voltadas para as instituições educativas, cujos diferentes elementos que compõem tal lógica de raciocínio, por mais que pareçam óbvios, necessitam ser explicitados.

Com base no que foi afirmado, há que se problematizar também a vinculação dessas políticas públicas a uma pretensa “melhoria da qualidade” da educação no país, de forma a compreender como se passou a alinhar a divulgação de resultados de avaliações aplicadas em larga escala à projeção de demandas simbólicas, e/ou materiais, voltadas às escolas e, especialmente, aos professores, como parte de um movimento mais amplo pautado em um conjunto de racionalidades socialmente legitimadas. Ou seja, a ideia é analisar de que maneira e, a partir de quais circunstâncias históricas, foi-se afirmando a noção de que o investimento na formação de professores seria um instrumento eficaz de “melhoria na qualidade” da educação, em particular, e da sociedade, em âmbito mais amplo.

É válido destacar que a ênfase denotada aos significados construídos pelos professores cursistas acerca desse processo justifica-se, também, pela aproximação com a perspectiva teórico-me-

⁸ Até o final de 2016, foram implantadas 2.890 turmas, em 509 municípios, localizados em 24 unidades da federação. Nesse período, o PARFOR atendeu professores oriundos de 3.282 municípios brasileiros e de 28.925 escolas, registrando o total de 34.549 formados. Acesso em: 07/08/2017.

todológica que problematiza as prescrições oriundas das ações de governo e suas possíveis “influências” sobre os sujeitos sociais a partir, e em função, de diferentes enfoques que não somente aqueles que, a todo custo, ainda insistem em percebê-las sob o signo da imposição e total correspondência. A esse respeito, convém sublinhar que, sobretudo, os sujeitos sociais não acatam, tão somente, as *imposições* vindas *de cima*; antes mais, se *apropriam*, colocam-nas em negociação e modificam-nas em suas ações cotidianas.

Com base nessas ponderações, tendo em vista a complexidade dos elementos que envolvem a problemática em questão, num esforço de síntese, cabe delimitar que o enfoque deste livro gira em torno da análise da experiência do PARFOR no IFMA/Campus Codó (2010-2014), visando compreender alguns dos sentidos que o programa assumiu para os professores cursistas, no processo de construção de suas identidades profissionais.

No percurso investigativo empreendido, inicialmente, será concretizada uma análise sobre a emergência de políticas educacionais voltadas para a formação de professores, relacionando-as com questões de ordem política e epistemológica que têm gerado demandas aos programas de formação docente no Brasil, tais como o PARFOR. A intenção é problematizar o programa como um acontecimento histórico, a partir da compreensão das redes de circunstâncias que o fizeram emergir. Nesse itinerário, tanto será prestigiado um afastamento das explicações exclusivamente centradas nas regularidades e continuidades dos fenômenos, quanto uma aproximação com reflexões interessadas em pensar as rupturas, as discontinuidades e a heterogeneidade que caracterizam as disputas de forças que se estabelecem concretamente. Tais disputas são analisadas a partir do estudo das possíveis influências que as relações de poder-saber estabelecem na construção das concepções e práticas dos sujeitos sociais em seus períodos histó-

ricos. Nesse sentido, esta análise privilegia o debate que envolve, mais especificamente, a historiografia da educação em suas configurações mais recentes, com ênfase a partir dos anos 1980. Para tanto, são utilizados como principais referenciais Michel Foucault (1999, 2000, 2008, 2011), Thomas Popkewitz (1997), Jacques Revel (1998), Vincent, Lahire e Thin (2001).

Quanto ao segundo capítulo, seguindo as reflexões empreendidas por Weber (2003), a proposta gira em torno da discussão sobre o processo de profissionalização docente, destacando as prescrições governamentais relacionadas aos requisitos de formação e de exercício da função. Contudo, ao abordar a experiência do PARFOR como uma prática social, que vai além do âmbito prescritivo, uma vez que é também marcada pela inventividade que compõe os diversos usos empreendidos pelos sujeitos que se afiguram como o público alvo do programa, o estudo da legislação educacional é conduzido pelo viés que a insere em um campo de disputas (FARIA FILHO, 1998).

Entrelaçado a este debate, será realizada a investigação sobre a construção social da profissão docente no Brasil, visando identificar alguns elementos que atuam na formação da identidade profissional do licenciado. Nesta perspectiva, o recorte escolhido versa sobre as possíveis contribuições de estudos de história da profissão docente (NÓVOA, 1991, 1995, 1999; CATANI, 2007; VILELLA, 2007; DIAS, 2013), com ênfase nos elementos que compõem o processo de profissionalização, de forma a iluminar algumas possibilidades de análise das dimensões que perpassam a emergência do PARFOR.

Para finalizar o capítulo, serão enfatizadas as contribuições de autores brasileiros que têm se debruçado sobre o estudo da relação entre as políticas de formação de professores no Brasil a partir

dos anos 1990, o processo de profissionalização do magistério com destaque para as demandas da LDB 9.394/96 e algumas possíveis finalidades da escola na sociedade contemporânea (BRZEZINSKI, 2008; GATTI, 2010, 2013; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Dando continuidade à produção de um esforço compreensivo para a experiência do PARFOR, sem desconsiderar a ação humana inspirada em condicionantes, porém, não tomando suas práticas como mecânicas, o terceiro capítulo traz uma abordagem que tenciona problematizar as participações dos professores no que concerne ao aspecto da profissionalização docente, com ênfase nos elementos voltados para a sua identificação com o ofício, a partir dos estudos de Jáen (1991), Ozga e Lawn (1991), Dubar (2012) e Pollak (1992).

A esse debate, são acrescidas questões referentes ao diálogo com a experiência empírica conforme Thompson (1981), entrelaçado ao estudo das representações que os próprios sujeitos fazem de si e da sua profissão. Isto porque esta obra se ancora no pressuposto teórico-metodológico de que o cotidiano social, ao lado daquilo que é da ordem da imposição, é atravessado por escolhas, apropriações, negociações que, juntas, produzem significados às experiências construídas pelos sujeitos sociais (CHARTIER, 1990). Estas, ao produzirem categorizações e hierarquizações, acabam por forjar modulações e interferências nas relações e nas interações entre os sujeitos, o que atua diretamente na constituição de identidades.

Por isso, considero como uma potencialidade recorrer às narrativas discursivas dos docentes, como base na realização de entrevistas. Para a interpretação desses relatos, marcados tanto pelo caráter seletivo das memórias dos professores como pelas intencionalidades que motivaram esta investigação (DELGADO; FERREIRA, 2013; NUNES, 2003), será tomado como eixo norteador

a identificação dos percursos profissionais e de vida dos sujeitos entrelaçados à história de seu tempo, à história da sua profissão e à história da sociedade em que vivem.

Deste modo, o escopo da obra aborda as políticas públicas de formação de professores, as representações dos sujeitos e a profissionalização. A complexidade deste universo investigativo nos põe diante da análise de uma experiência formativa específica (o Curso de Licenciatura em Química no IFMA / Campus Codó), cuja singularidade não exclui a percepção global que a envolve.

Com base nessas ponderações, o último capítulo apresentará as construções obtidas a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa (questionários e entrevistas). A análise do seu conteúdo estará centrada nas operações dos usuários da política pública PARFOR, como forma de promover uma reflexão sobre as histórias de vida (lembranças de escola, escolha profissional, processos de formação, prática pedagógica), confrontando-as com o universo simbólico adquirido no decorrer do curso. Neste processo, abro espaço para o estudo das práticas cotidianas que produziram esta experiência formativa, considerando, também, a vigência de inversões e subversões táticas (CERTEAU, 1998).

De forma a contribuir para problematizar as informações obtidas sobre as significações da profissão construídas pelos alunos do Curso de Licenciatura em Química do IFMA / Campus Codó, serão também considerados os alertas sobre o uso de fontes em história da educação, empreendidos por Portelli (1997) e Silva (2012).

À guisa de conclusão, num sentido propositivo, serão apontadas algumas contribuições para potencializar os debates sobre as políticas públicas de formação docente, interpretadas sob o signo de concepções plurais pautadas na valorização da concreitude das práticas cotidianas e de seus diferentes elementos consti-

tutivos. Isto porque, ancorada nas escolhas teórico-metodológicas realizadas, muitas ideias aqui defendidas, embora tenham sido alvo de numerosos estudos no campo da educação, têm o intuito de realçar as análises que desnaturalizam e problematizam algumas categorias muitas vezes tomadas de forma generalizante, tais como *educação*, *pedagogia*, *modernização*, posto que são bastante presentes nos discursos da mudança.

Tentar alcançar um entendimento melhor sobre o presente, examinando as condições históricas que atravessam as crenças e práticas dos sujeitos sociais contribui para questionar os sentidos únicos atribuídos a certos fenômenos como, por exemplo, a afirmação da escola enquanto espaço educativo hegemônico diante de outras formas de socialização ou ainda, a criação de requisitos ideais para a formação e o exercício da função docente.

Diante disso, a costura argumentativa aqui realizada posiciona-se no sentido de desconstruir certezas, problematizar categorias, descortinar ideias muitas vezes tomadas como *lugar-comum*. Para tanto, realiza uma incursão sobre as formas de poder-saber que atravessam as prescrições para a escola rumo a um pretense progresso social, com ênfase na formação de professores, situando no tempo e no espaço *a invenção* dessa forma de ver como uma atividade empreendida por sujeitos sociais, de maneira a ressaltar o papel que certas visões de mundo partilhadas exercem na construção social da realidade. Tal forma de conceber a educação, a escolarização e as políticas públicas de formação de professores pode trazer para o debate acadêmico muitos elementos, por vezes, esquecidos, além de contribuir para repensar os próprios programas de formação docente como prática social e campo de disputas.

O lugar da fala da autora e suas opções: ajustando as lentes reflexivas

Para início de conversa, parto da afirmação de que a perspectiva privilegiada nesta obra pretende incorporar as contribuições das reflexões trazidas por alguns pensadores que têm sido amplamente apropriados no campo da História da Educação. Isto porque, no discurso que rege a elaboração de políticas públicas em Educação é constante a *oposição antigo/moderno* (LE GOFF, 1997), alicerçada na necessidade de *superação* de um passado, cuja racionalidade política será examinada adiante, com o intuito de superar as análises que, via de regra, enveredam por dimensões generalistas e homogeneizantes.

Dito isto, para a proposta de construir uma problematização sobre a retórica reformista que permeia o PARFOR enquanto política pública de formação de professores e os possíveis impactos desse projeto na constituição das identidades profissionais dos sujeitos a que ele se destina, torna-se interessante iluminar algumas dimensões. Sobre esse ponto, convém sublinhar aquela questão que acarretou interferências tanto nas circunstâncias que antecederam a elaboração deste estudo quanto nas que acompa-

nharam o seu desenvolvimento: o esforço de produção de sentido para um acontecimento é fruto de escolhas empreendidas pelo autor na busca por conferir uma inteligibilidade para uma realidade, sempre mais rica e complexa do que qualquer teoria que pretenda abarcá-la.

Nessa perspectiva, como recorte, estendo inicialmente aos leitores o convite para examinar o fenômeno educacional a partir das relações de poder-saber e suas interlocuções com o processo de escolarização, compreendido como uma construção histórica, situando a formação de professores na atualidade como um elemento-chave imerso em uma modalidade de racionalidade política.

Nunca é demais recordar a complexidade que envolve o exercício de produção do conhecimento em Educação. Complexidade que, sobretudo, diz respeito aos múltiplos aspectos que são atravessados pelas circunstâncias educacionais; o que justifica, inclusive, que suas especificidades tenham sido (e permaneçam sendo) objeto de estudo de variadas áreas do conhecimento (Pedagogia, História, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia, Biologia, por exemplo). Desse quadro geral, compartilho das reflexões de Nunes e Carvalho (2005), relacionadas à certeza de que, ao elaborar uma análise “é impossível falar de tudo, determinar e articular tudo” (NUNES; CARVALHO, 2005, p.34-35), constituindo como operacional incidir o foco sobre alguns dos principais aportes teórico-metodológicos selecionados para a consecução desta obra.

Sobre a história da educação

Para um aprofundamento acerca da perspectiva de análise aqui adotada, principio pela reflexão crítica sobre a produção historiográfica contemporânea em sua busca por produzir uma historiografia menos abstrata e generalista. Tal abordagem traz

questionamentos acerca do processo de construção do conhecimento que parte de *certezas teóricas*, pondo em discussão a postura do pesquisador diante dos problemas que busca entender e de sua prática de pesquisa, procurando *desnaturalizar* algumas concepções tomadas como verdades irrefutáveis, num movimento que dominou a produção do conhecimento nas ciências humanas e sociais a partir do final do século XIX e início do século XX.

É possível afirmar que esta *virada historiográfica* faz parte de uma dinâmica influenciada, entre outros fatores, por uma indagação sobre a possibilidade de tratar, com total objetividade, de uma realidade na qual o próprio pesquisador está imerso. As produções advindas dessa inquietação ocasionaram (e continuam ocasionando) o rompimento do princípio da neutralidade científica e inspirado a reflexão sobre os limites e possibilidades do conhecimento produzido especialmente no âmbito dessas ciências. Algo que, especialmente, concorreu para que se tornasse difícil (para não dizer impossível) a defesa do não comparecimento de *fatores subjetivos* que antecedem a elaboração, acompanham o desenvolvimento e permanecem após o encerramento de uma pesquisa. Tal problemática, inclusive, levou muitos pensadores a utilizar a palavra *invenção* para enfatizar a noção partilhada de que “[...] os homens inventariam a História através de suas ações e de suas representações” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 19).

Para o autor, essa expressão refere-se tanto à busca de uma dada circunstância de fundação ou inauguração de um fenômeno como a um momento de emergência, fabricação ou instituição de algo que surge como novo, incorporando, assim, as rupturas e as possíveis discontinuidades que também participam de suas configurações. Nessa ótica, busca-se um afastamento de explicações pautadas em categorias a-históricas centradas exclusivamente nas regularidades, nas permanências, nas continuidades pressupondo

uma espécie de essência que funcionaria como uma mola desencadeadora e/ou motor impulsionador de processos sociais.

As críticas voltadas às teorias que almejam uma fundamentação última para os acontecimentos históricos justificam-se pela ideia de que tais construções acabam gerando, muitas vezes, uma relação deturpada com o objeto de conhecimento, uma vez que, compreendido dessa forma, o uso de fontes na produção historiográfica acaba por tomá-las como provas de hipóteses que não são concebidas como tais. Nesses casos, acaba ocorrendo uma procura por certa adequação de realidades locais, perspectivas específicas e, até mesmo, contraditórias, a correntes teóricas pré-estabelecidas.

Cabe refletir sobre esta questão na medida em que muitas pesquisas produzidas no campo da Educação (e em outros campos também) estiveram alicerçadas em grandes sistemas de pensamento. Algo que contribuiu para que suas lentes de análise fossem direcionadas à compreensão do todo social a partir de perspectivas excessivamente amplas que, no mais das vezes, subsumiam os (des)caminhos trilhados, as negociações empreendidas, as tensões vivenciadas pelos sujeitos sociais em seus *diferentes presentes* (SILVA; LEMOS, 2013).

O historiador francês Jacques Revel (1998), em seu texto intitulado “Microanálise e construção do social”, aponta alguns elementos que contribuíram para o questionamento de um projeto de inteligibilidade global do social, ressaltando a perspectiva micro-histórica como o sintoma de uma espécie de crise de confiança que se fortaleceu na arena historiográfica a partir, principalmente, dos anos 1970. Tal pensador chama a atenção para a necessidade de problematizar a escala de análise como uma das variáveis da observação de um fenômeno. Para ele, a micro-história é antes de tudo uma postura do pesquisador, uma escolha de certo ângulo de observação diante de uma aparente unidade

concreta. É importante assinalar que o encolhimento do campo de observação, segundo ele, não garante uma mudança de atitude perante o objeto, tendo em vista que o recorte empírico muitas vezes pode ser tido como uma amostra em relação ao conjunto no qual tende a se integrar.

Por outro lado, para Revel (1998), a abordagem micro-histórica é profundamente diferente em suas intenções, assim como em seus procedimentos:

Ela afirma em princípio que a escolha de uma escala particular de observação produz efeitos de conhecimento, e pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimentos. Variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama (REVEL, 1998, p. 20).

A esse respeito, cabe citar também as críticas de Michel Foucault (2011) à produção do conhecimento centrada na busca de caminhos lineares para descrever os eventos históricos, como se no mundo das coisas pensadas e ditas não houvesse espaço para os embaralhamentos, as contradições, os conflitos, as disputas, as subversões. Diante disso, o autor nos convida a pensar em termos genealógicos, buscando a “[...] singularidade dos acontecimentos longe de toda finalidade monótona” (FOUCAULT, 2011, p. 15), na medida em que os mesmos sejam tomados nas suas relações com fatores que nas concepções essencialistas eram tidos como *não possuindo história*.

Para o aprofundamento dessa discussão, é interessante citar, ainda que de maneira breve, a reflexão empreendida por Foucault (2011), quando recorre à compreensão nietzscheana de genealogia. No capítulo do livro *Microfísica do Poder* intitulado *Nietzsche, a*

genealogia e a história, o autor justifica sua recusa pela pesquisa das origens dos fenômenos em seu esforço por captar aquilo que é único, em seu estado de pureza, em sua identidade primeira, imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental. Algo, portanto, que pressuporia uma crença metafísica na possibilidade de um conhecimento verdadeiro. Em outra direção, nos convida a escutar a história e, com isto, perceber que atrás do que se entende como “verdade” proliferam-se e acumulam-se os erros. Pautando-se em Friedrich Nietzsche (1844-1900), chama a atenção para os *acazos dos começos* o que sugere a incorporação da dimensão de imprevisibilidade que está presente na constituição dos acontecimentos, inclusive em seus abalos e surpresas (FOUCAULT, 2011).

Tal perspectiva contribuiu, significativamente, para o questionamento das bases em que se assenta a produção científica, e por que não dizer, historiográfica, notadamente a partir do final do século XIX, possuindo grandes repercussões nas formas de produção do conhecimento sobre as relações dos homens entre si e com o mundo. Isto porque, em lugar de acreditar na possibilidade metafísica de uma racionalidade humana capaz de captar os fatos tais quais eles são (ou foram), nos propõe a ouvir a história, não no sentido de recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade com o intuito mostrar as influências do passado no presente, como se existisse uma espécie de linha evolutiva em que os eventos estariam delineados desde o início. Para Foucault (2011), pensar genealógicamente exige a minúcia do saber, o acúmulo de um grande número de materiais, exige paciência, abrindo espaço para o heterogêneo, o disperso, considerando os desvios (ou as inversões completas), os cálculos imprecisos que, entrelaçados de diversas formas, contribuem para as configurações assumidas pelo fenômeno estudado.

Por essa ótica, propõe a ideia de que a *emergência* de um acontecimento não deve ser entendida como uma finalidade última à qual diversos fatores conjugar-se-iam para alcançar, ou ainda como uma espécie de destinação que coloca o tempo presente como motivação de todos os atos do passado, tal qual apregoa o pensamento metafísico. Antes mais, a compreende como fruto de um jogo casual, de uma correlação de forças que se estabelece frente a circunstâncias adversas: “a emergência é, portanto, a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada um com seu vigor e sua própria juventude” (FOUCAULT, 2011, p. 24).

O pensador alerta, contudo, para a importância de não se pensar a emergência como um lugar de confronto, um campo fechado onde se desencadearia uma luta, mas sim um “não-lugar” por conta de que os adversários não pertencem ao mesmo espaço. Daí a sua afirmativa de que “ninguém é responsável por uma emergência; ninguém pode se auto glorificar por ela; ela sempre se produz no interstício” (FOUCAULT, 2011, p. 24).

Na realização de um acontecimento, ocorre um jogo de dominação que se estabelece entre os homens e que constitui o incessante devir da humanidade, submetido a concorrentes interpretações que se substituem umas às outras, deslocam-se, repõem-se, invertem-se. Por conta dessa imprevisibilidade, uma vez que se configura assim diante de um repertório de possibilidades, critica as concepções metafísicas que tentam impor uma única direção à história, recolhendo em si toda a diversidade e construindo “um ponto de apoio fora do tempo” (FOUCAULT, 2011, p. 26). Numa perspectiva genealógica, o sentido histórico não deve se apoiar em nenhum absoluto, reintroduzindo no devir tudo aquilo que se acreditava imortal no homem e, em lugar de buscar os reconhecimentos e as identificações, reintroduzir o descontínuo,

situando o presente como uma “miríade de acontecimentos entrelaçados” (FOUCAULT, 2011, p. 29).

A referência a essas problematizações dá-se em função da opção por analisar o PARFOR como um acontecimento histórico imerso nas contingências do período analisado, marcado por uma correlação de forças que, sem negar sua dimensão macro, realiza-se concreta e fisicamente, no cotidiano. Por esse motivo, opto pelo recorte de uma experiência específica do programa, onde serão explicitadas as configurações locais, colocando em exame tanto as prescrições de governo quanto as teorias acionadas para enfocá-la.

Variar a escala de observação não significa renunciar à produção de um conhecimento ancorado em procedimentos científicos que, de algum modo, se encarreguem de respaldá-lo; antes mais, implica colocar o querer-entender acima do produto dessa atividade, abrindo-se aos riscos de *pôr a teoria em funcionamento*. Tal postura parte da consciência da finitude do conhecimento e das suas limitações, buscando não sacrificar a riqueza do real pela preocupação com a verdade (entendida assim mesmo, no singular). A intenção, portanto, é fazer da história do PARFOR algo que se aproxima de uma *análise genealógica*, enfatizando as potencialidades criadoras tanto das práticas concretas dos sujeitos professores quanto do ato de narrar este acontecimento, tendo em vista que nenhum poder de síntese conseguirá captar a complexidade de seus elementos múltiplos, distintos.

A adesão a este enfoque justifica a dificuldade em apresentar uma metodologia que consiga, plenamente, *enquadrar* o fenômeno estudado a partir da filiação a uma determinada corrente teórica. Pensar que isso seja possível seria pressupor a existência de uma realidade passível de ser apreendida, desde que utilizadas as ferramentas adequadas para isto.

Sobre essa dificuldade de apreender a realidade dois alertas constituem-se como de fundamental importância. O primeiro diz respeito aos próprios *documentos históricos*: porque atravessados de *intencionalidades* (LE GOFF, 1984) – que marcaram seus momentos de elaboração, preservação e divulgação – não devem ser perscrutados como *provas* de um passado, mas sim como indícios daquilo que, talvez, tenha se sucedido (GINZBURG, 1989). O segundo, por seu turno, condiz àquilo que se encontra, impreterivelmente, envolvido em toda e qualquer *operação historiográfica* que, porventura, venha a ser elaborada: o *ir aos arquivos*, a construção das séries documentais, as articulações estabelecidas entre a teoria e a empiria e, finalmente, o próprio enredamento narrativo sob forma de uma *escrita* caracterizam-se como construtores das “realidades” que estão sendo estudadas e, por isto mesmo, partícipes da invenção daquilo que é *fabricado* pelo historiador (CERTEAU, 1982).

Perante essas considerações devem ser ressaltados o caráter interessado do próprio saber histórico e a problematização da narrativa, da escrita da História (CERTEAU, 1982) como práticas sociais e políticas, buscando demonstrar como a *operação historiográfica* participa da própria elaboração do acontecimento. Tal ponto de vista possui relação com a crise da crença na palavra como representativa do objeto, na linguagem como um espelho, ou como uma reprodução fiel de uma realidade que seria evidente por si mesma. Este questionamento põe em cena a ideia de *apropriação*, que compreende a linguagem não como um produto da cultura, mas sim, como sendo constituinte dela mesma, não havendo, portanto, uma distinção radical entre o mundo das coisas e o mundo das suas representações.

A consciência de que o entendimento de um fenômeno é perspectivo, também é uma característica da genealogia de Fou-

cault, sendo o saber fruto de recortes e seleções imersos em um campo de disputas, marcado pelas relações de poder-saber. Com isso, o autor argumenta em favor da necessidade de lançar o olhar para o que está próximo, não temendo olhar embaixo, para dele se separar e se apoderar à distância, de forma a “deixar a cada coisa sua medida e sua intensidade” (FOUCAULT, 2011, p. 29).

Nesse momento, é possível retornar às reflexões de Revel (1998), quando afirma que a concepção micro-histórica provoca uma grande virada na forma de se compreender o homem e o mundo, ao questionar a existência de macro-fenômenos cuja eficácia seria óbvia. Para ele,

[...] aceitar tal visão das coisas, semelhante distribuição de papéis, significa de fato admitir que, longe da lógica majoritária dos aparelhos, fora das formas residuais de resistência à sua afirmação, os atores sociais estão maciçamente ausentes, ou ainda que são passivos e que historicamente se submetem à vontade do grande Leviatã que os englobava a todos. Essa dramatização da força e da fraqueza é praticamente inaceitável (REVEL, 1998, p. 29).

Ao lado dessas ponderações, o autor acrescenta que mesmo que se possa admitir a hipótese de uma eficácia global dos aparelhos e das autoridades, falta entender como essa eficácia foi possível, ou seja, como foram reproduzidos, em contextos indefinidamente variáveis e heterogêneos, as injunções do poder. Sua recusa, portanto, recai em pensar os macro-fenômenos e suas pretensas eficácias em função de dicotomias simples, tais como: força/fraqueza, autoridade/resistência, centro/periferia. Em lugar disso, propõe o deslocamento da análise para os fenômenos de circulação, de negociação e de apropriação, de forma a compreender, sem negar as hierarquias e as desigualdades, de que maneira tais

efeitos do poder podem ser, também, deformados e submetidos a lógicas particulares.

Ao concentrar as atenções naquilo que de estimulante e convidativo carregam essas reflexões, a complexidade de abordar as políticas públicas de formação de professores, com foco nos entrelaçamentos entre as dimensões prescritivas de governo e as representações de profissionalização construídas pelos sujeitos professores, nos põe diante da necessidade de analisar uma experiência formativa específica, cuja singularidade não exclui a percepção global que a envolve. Esse enfoque permite uma revisão crítica dos procedimentos e instrumentos de pesquisa, sendo importante variar as escalas de observação do fenômeno, buscando elaborar uma inteligibilidade para uma experiência social (o PARFOR).

A ideia passa pela tentativa de recuperar *as mediações existentes entre* “a racionalidade individual e a identidade coletiva” (REVEL, 1998, p. 25), realçando para além das agregações e continuidades, a multiplicidade, a pluralidade e as possíveis contradições presentes nesse processo, de forma a enriquecer a análise com elementos mais numerosos, mais complexos e também mais móveis. Isso porque acredito na heterogeneidade que marca as diferentes configurações do PARFOR no tempo e no espaço. Afinal, embora seja um programa nacional e carregue consigo as dimensões sociais *macro*, suas especificidades estão relacionadas aos Estados e Municípios onde ocorre, bem como às correlações de forças, hierarquias, disputas, acordos, consensos, conflitos locais.

Uma vez sublinhada a questão dos atravessamentos históricos que marcam a emergência dos fenômenos sociais, para compreender o PARFOR enquanto um programa de formação imerso em um conjunto de racionalidades políticas, considero importante *desnaturalizar* algumas concepções que se tornaram uma espécie

de *senso comum educacional*. A alusão, nesse caso, é para a crença numa possível transformação social via educação ou, mais especificamente, a convicção de que o investimento numa melhor formação dos professores acarretaria um aperfeiçoamento em outros campos da convivência coletiva, tais como a política, a economia, a moral, dentre outros. O realce a essa problemática configura-se como uma estratégia de análise interessada, sobretudo, na interrogação acerca de como essa noção de que caberia à escolarização a função de dirigir e acelerar o progresso humano e social tornou-se comumente aceita, tendo em vista que tal lógica está presente nos discursos que conferem legitimidade à emergência de programas de formação de professores, tais como o PARFOR, considerados elementos centrais na busca por reformas no campo da educação.

Diante da necessidade de aprofundar essa discussão, por entender as reformas educacionais contemporâneas como uma prática política e social, é preciso recorrer às relações que envolvem padrões do conhecimento, do poder e das instituições como elementos importantes que atuam na conformação das concepções e práticas dos sujeitos sociais em diferentes períodos históricos. Sem perder de vista a correlação de forças que marca a emergência dos fenômenos, bem como a possibilidade de apropriação diversificada dos padrões de pensamento e ação que serão abordados nos capítulos seguintes, neste momento, serão enfatizados os aspectos prescritivos do fenômeno educacional, em suas configurações modernas e contemporâneas.

Sobre o ideal de modernidade

Embora tenham sido apresentados, anteriormente, alguns pontos da crítica à concepção científica pautada em noções lineares e homogeneizantes – especialmente no que tange às ciências

humanas e sociais –, cabe aprofundar alguns pontos desse debate. Assim, por mais que se reconheçam as limitações de se tentar enquadrar grandes períodos históricos em um sistema explicativo que contemple uma multiplicidade de concepções de mundo, cabe citar algumas características de um movimento epistemológico que, de uma forma ou de outra, influenciou (e ainda tem influenciado) a atividade intelectual dos sujeitos sociais no mundo ocidental: *a Modernidade Científica*.

É possível afirmar, como um acontecimento histórico relevante que contribuiu para a afirmação desse paradigma⁹ que convencionalmente chamarei aqui de *moderno*, a Revolução Científica dos séculos XVI-XVII, posto que, a partir dela, foi possível contestar o modelo de explicação do real anteriormente adotado, a metafísica, inspirada numa fundamentação divina para os fenômenos naturais e sociais. Isso porque a metafísica pretendia conhecer as coisas em si mesmas, com o intuito de atingir a essência do que seria o homem, o mundo e Deus, com base em *verdades reveladas*. Assim, o conhecimento pautado nesse pressuposto, a partir de então, é tido por muitos pensadores como sendo derivado das elucubrações da razão, acabando por ultrapassar os limites do empírico, única fundamentação que passa a ser tida como legítima. Com isso, ocorre o fortalecimento da recusa em aceitar a autoridade da religião como fundamento à produção científica, bem como a rejeição do saber revelado pela tradição (CASSIRER, 1997; MARCONDES, 1999; GIRARDI, 2009).

Frente a essas características que marcaram aquele período histórico, *emergirá* a chamada *nova ciência*, que pode ser ilustrada

⁹ Segundo Kuhn (1998, p.13): “paradigmas são realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

pelo desenvolvimento do heliocentrismo¹⁰, ao demonstrar a insuficiência do modelo geocêntrico¹¹ anteriormente adotado, devido à perda de seu poder explicativo. A *emergência* desta nova ciência

[...] equivale a uma crise não apenas científica [...], mas, sobretudo, uma crise metodológica, que afeta uma concepção tradicional de método científico, bem como uma crise de visão de mundo, de concepção de natureza e do lugar do homem, enquanto microsomo, nesta natureza, o macrosomo (MARCONDES, 1999, p.18).

Contrariando o modelo geocêntrico defendido pela Igreja Católica, os princípios dessa *nova ciência* pautavam-se na recusa da tradição e da autoridade como critérios de verdade para a produção do conhecimento, em favor da ideia de que sua elaboração deve estar submetida à crítica racional. Nesse movimento, ganha destaque a discussão sobre a constituição da razão como uma faculdade propriamente humana, preocupação que impulsionou as reflexões de pensadores como René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1704), Immanuel Kant (1724-1804), entre outros. Embora não constitua o foco deste trabalho a explicação detalhada dos pressupostos de suas teorias filosóficas, considero pertinente apontar alguns elementos do pensamento cartesiano, devido à sua

10 Proposta por Nicolau Copérnico (1473-1543) e desenvolvida por Johannes Kepler (1571-1630), Galileu Galilei (1564-1642) e Isaac Newton (1642-1727), é possível afirmar, de maneira aproximada, que se trata da teoria que coloca o sol no centro do sistema solar e a terra girando em torno dele. Para saber mais, consultar Kuhn(1990) e Damasio (2011).

11 É a teoria defendida por Cláudio Ptolomeu (90-168), baseada no sistema de pensamento elaborado por Aristóteles (384 a.C.-322 a.C) para quem a terra constitui o centro do universo, estando os corpos celestes girando ao seu redor. Esse modelo foi defendido pela Igreja Católica até os séculos XVI-XVII, quando o heliocentrismo se firmou, visto que apresentava aspectos coerentes com algumas passagens bíblicas. Mais informações consultar Kuhn(1990) e Damasio (2011).

importância como referência emblemática do entusiasmo quanto aos poderes da racionalidade humana que, reservada as devidas diferenciações e rupturas entre os pensadores que posteriormente o utilizaram como referência, é possível verificar a ocorrência de continuidades quanto ao seu sistema de pensamento pela identificação com relação a alguns de seus princípios.

Publicado em 1637, o Discurso do Método pode ser citado como a grande expressão do ideal científico cartesiano, expressando a sua concepção sobre o papel da racionalidade humana na produção do conhecimento verdadeiro, alcançado a partir do respeito a regras precisas. De acordo com o autor: “o poder de bem julgar e distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se denomina o bom senso ou a razão, é naturalmente igual em todos os homens” (DESCARTES, 1996, p. 5).

Para alcançar *a verdade* dos fatos, o caminho correto, segundo ele, seria seguir um método pautado em ideias claras e distintas, na busca pela construção de um raciocínio que não fosse conduzido a partir de verdades reveladas, mas sim, buscando-se o exame e a demonstração destas. O método por ele construído está pautado nos seguintes preceitos: 1) Nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem a conhecer evidentemente como tal; 2) Dividir cada uma das dificuldades examinadas em tantas parcelas quantas for possível e necessário para melhor resolvê-las; 3) Conduzir o pensamento pelos objetos mais simples de conhecer até chegar aos mais compostos; 4) Fazer revisões gerais para que se tenha a certeza de nada omitir.

A exposição dessas leis torna-se importante, na medida em que, para ele, a aplicação das mesmas garantiria a demonstração da verdade dos fatos, posto que o filósofo acreditava que “todas

as coisas que podem cair sob o conhecimento dos homens encaixam-se da mesma maneira” (DESCARTES, 1996, p. 23).

Tendo considerado a matemática como um modelo para as demais ciências, devido à sua abstração e exatidão, embora o pensamento cartesiano não represente uma ruptura total com o pensamento teológico, uma vez que, para Descartes, a própria racionalidade dos homens é inata e possui, portanto, origem divina, a crença no poder do sujeito do conhecimento em captar a verdade de um objeto, ou seja, em desvendar a lógica que rege a realidade exterior, constitui a manifestação de um ideal que dominou a racionalidade científica ocidental a partir do século XVII.

De posse dessas ponderações, é possível afirmar de modo aproximado que o ideal científico que caracteriza o pensamento moderno passou a girar em torno da capacidade do intelecto humano para conhecer e *demonstrar* aquilo que é. Ocorre, assim, uma volta do pensamento sobre si mesmo para conhecer sua capacidade de conhecer. Em outros termos: se, até então, a ciência preocupava-se com a busca das origens ou a explicação *do que é*, o espírito que moveu a intelectualidade, a partir de então, girava em torno do *como é*. Isso pressupunha a noção de que, para gerar conhecimento, é preciso observar, analisar, experimentar, calcular e raciocinar (CASSIRER, 1997).

Este modelo explicativo do real, não mais alicerçado em uma certeza primordial a partir da qual todas as demais seriam deduzidas, ergue-se, sem, contudo, rivalizar com a sistemática cartesiana. Numa outra direção, busca novos critérios de verdade, dotados de mais liberdade e mobilidade, tais como aqueles construídos pela física naquele período (CASSIRER, 1997). Inspirada em seus procedimentos analíticos, observacionais e experimentais, a nova ciência debruçar-se-á na descoberta dos princípios que

ordenam a realidade empírica. Nesta perspectiva, o paradigma nascente passa a valorizar o saber positivo, que proporciona ao homem a garantia da construção de conhecimentos verdadeiros, ao mesmo tempo em que o capacita a transformar e dominar a natureza à sua volta, num processo de *humanização da razão*.

Essa concepção da realidade como intrinsecamente racional, constituída por um sistema de causalidades, e que pode ser plenamente captada por ideias e conceitos racionais propiciou algumas das condições favoráveis ao advento do Iluminismo Europeu, no século XVIII (MARCONDES, 1999; CASSIRER, 1997). Em termos epistemológicos, esse movimento significou a extensão da racionalidade científica a diversos campos do conhecimento, estabelecendo-se como fundamento das verdades da física, das ciências jurídicas, econômicas, políticas etc., enfim, encarando-a como capaz de dar conta do real em todos os seus aspectos. Assim, o pensamento iluminista é dominado pelo entusiasmo em relação ao progresso da razão e do conhecimento humano, devido à sua crença de que “[...] nenhum limite intransponível é imposto à razão em seu incessante progresso, que os fins a que ela pretende chegar só podem e só devem constituir para ela um novo começo” (CASSIRER, 1997, p.21).

Essa fé na validade do conhecimento científico em seu caráter evolutivo pode ser apontada como uma das principais características da *forma de ver* que aqui chamo de Modernidade. De acordo com Foucault (2000), há que se considerar como fruto desse movimento epistemológico a construção de uma *atitude* perante a produção do conhecimento, a partir do esforço empreendido por diferentes estudiosos a respeito da definição das condições nas quais o uso da razão é legítimo para determinar “o que se pode conhecer, o que é preciso fazer e o que é permitido esperar” (FOUCAULT, 2000, p. 340). Para o autor, a partir desse

movimento houve uma busca pela fixação das finalidades para a intervenção humana no mundo, estabelecendo-se os pontos para os quais deveria caminhar a humanidade. Essa pretensão tanto analítica, como crítica e intervencionista é um elemento decisivo para a afirmação do que ele chama de *atitude de modernidade* (FOUCAULT, 2000, p. 341):

Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa (FOUCAULT, 2000, p. 341-342).

Tal atitude é caracterizada pela consciência da descontinuidade do tempo, pela incorporação do sentimento de contingência e de novidade que coloca o presente como foco das intervenções do pensamento e da ação de homens e mulheres situados em seus períodos históricos. Está ligada ao entusiasmo com relação à utilização do raciocínio e da autocrítica como balizadores da atividade humana, inclusive, junto às instituições sociais, o que irá conferir aos sujeitos a crença de que seria possível descrever, analisar, prever e transformar a si mesmo e ao mundo à sua volta, rumo a um aperfeiçoamento constante.

Antes de prosseguir com esta análise, é importante frisar que a supracitada revolução epistemológica não deve ser atribuída ao espírito de homens considerados à frente de seu tempo, mas sim, ao entrelaçamento entre reflexões empreendidas por eles e as inúmeras transformações de ordem política, religiosa, econômica, social e cultural por que passava o mundo à época, nos presentes históricos em que os sujeitos sociais viviam e conviviam.

Com relação a este aspecto, convém destacar o que expõe Elias (1995) quando, em seus estudos sobre a vida e obra de Mozart (1756-1791), questiona as visões que concebem o processo de maturação dos talentos daqueles que são considerados grandes *gênios* da humanidade, como sendo algo interior, autônomo e isolado de suas interações sociais no espaço-tempo por eles vivido. Para o autor, considerando o estudo em questão,

[...] a autonomia relativa da obra de arte e o complexo de problemas a ela associado não nos exime da obrigação de investigar a conexão entre a experiência e o destino do artista criador em sua sociedade, ou seja, entre esta sociedade e as obras produzidas pelo artista (ELIAS, 1995, p. 57).

Portanto, é importante ponderar que o movimento iluminista não pode ser atribuído à genialidade de um promotor ou grupo de promotores, embora não se possa negar a influência destes na sua arteficialidade.

Essa breve incursão sobre alguns aspectos relacionados à produção do conhecimento no mundo moderno foi realizada para iluminar uma dimensão em especial. A alusão é para a questão de que, numa sociedade tão dominada pelo espírito científico em que vivemos, temos dificuldade de imaginar e avaliar como seria um mundo que não fosse regido por essas lógicas, inclusive no sentido de pensar a possibilidade de produção de uma inteligibilidade que não carregue essas marcas. Entretanto, a referência a esse movimento tem o intuito de situar no tempo e no espaço a *invenção* dessa forma de ver como uma atividade empreendida por sujeitos sociais, ressaltando-se o papel que certas visões de mundo partilhadas exercem na construção social da realidade. Conforme fora afirmado anteriormente, a intenção é afastar-se toda forma de naturalização.

Além disso, devido às finalidades que conduzem esta exposição, cabe ressaltar a importância que este movimento conferiu à educação dos sujeitos, tomada como forma de dirigir e acelerar o progresso humano com vistas a garantir um aperfeiçoamento social. De acordo com Boto (1996), tal ideário contribuiu para a afirmação da escola como uma instituição de destaque nessa nova configuração social, a partir da crença na emancipação humana através da instrução. Nesta perspectiva, a educação escolar incuriona pela prática política, tendo em vista o entusiasmo em relação às suas potencialidades transformadoras e o reconhecimento da aquisição de conhecimentos como estratégia de poder. É erguida, assim, uma espécie de “agenciamento pedagógico da sociedade” (BOTO, 1996, p. 23), alicerçada no projeto de universalização dos saberes científicos pela via da escolarização e alimentada também pela emergência da infância, considerada uma “etapa da vida” (GONDRA, 2010, p. 196), pressupondo a necessidade de organizar a educação da criança sobre bases racionais.

A afirmação desta instituição sofreu influência também dos saberes da psicologia, a partir de meados do século XIX, cujos estudos divulgados internacionalmente contribuíram para a legitimação da crença na capacidade de aprender da criança, diretamente relacionada à sua idade e ao seu tempo de permanência na escola, classificação que implicou também a elaboração de determinados procedimentos pautados em saberes, materiais, métodos etc. e influenciou, com isso, demandas para a atuação docente.

Antes de adentrar as questões que envolvem a escola enquanto instituição que se caracteriza por saberes e poderes específicos, passando a estar voltada à educação das massas e das novas gerações, cabe abordá-la como uma modalidade de intervenção social, assunto que será explorado no próximo tópico.

Disciplinar as multidões

Pensar a emergência da escola de massa no século XIX implica refletir sobre as ações de governo projetadas para o campo da educação. Isso porque a afirmação dessa instituição enquanto espaço educativo privilegiado na modernidade esteve relacionada, também, à criação dos Estados-Nação, pautada na construção de uma identidade coletiva, com base na criação de laços de pertencimento que deveriam caracterizar as pessoas como pertencentes a uma população, vinculada a um determinado território. A construção desses laços ensejou a adoção de medidas direcionadas ao âmbito educacional.

Nessa perspectiva, faço coro às considerações do pensador norte-americano Thomas Popkewitz (1997), quando de sua afirmação de que a escola foi a “primeira instituição a estabelecer a direção, a finalidade e a vontade da sociedade” (POPKEWITZ, 1997, p. 21). Algo que remete ao estudo das relações de poder-saber que marcam as práticas escolares, tendo em vista que tal instituição exerce funções sociais e políticas relacionadas às exigências, necessidades e possibilidades dos sujeitos sociais em seus diferentes períodos históricos. A esse respeito, considero frutífero o diálogo com Foucault (2008; 2011), na medida em que o mesmo aborda conceitos importantes que ajudam a compreender alguns mecanismos de poder-saber que marcam as práticas e os discursos dos diferentes sujeitos sociais a partir da modernidade científica.

Inicialmente, é preciso ressaltar como este pensador enxerga a questão do poder. Foucault expressa sua discordância quanto às análises que o tomam como uma substância ou algo que possua uma essência única e universal, argumentando que o mesmo deve ser compreendido como um conjunto de mecanismos e procedimentos que se desenvolvem no seio das relações sociais e são parte

intrínseca destas mesmas relações. Para ele, “o poder é um conjunto de mecanismos e de procedimentos que têm como papel ou função e tema manter – mesmo que não o consigam – justamente o poder” (FOUCAULT, 2008, p.4).

Tal análise tenciona compreendê-lo em sua especificidade, a partir de demarcações espaço-temporais, tomando-o como prática social. É válido destacar que esta opção está inscrita numa tentativa de evitar a elaboração de sistemas históricos desencarnados, posto que o que se têm são edifícios complexos onde o que mudam são técnicas de poder dominantes ou, mais exatamente, o sistema de correlação entre os mecanismos jurídico-legais, os mecanismos disciplinares e os mecanismos de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 11).

Assim, ao investigar as práticas políticas desenvolvidas pelos diferentes sujeitos sociais no decurso da história, o autor pôde observar a vigência de uma multiplicidade de circunstâncias de exercício do poder que, em suas diferentes configurações, produziram experiências e discursos relacionados às exigências e possibilidades de uma época. Diante disso, discorre sobre o funcionamento dessas práticas para explicar as condições de emergência do que ele chama de “sociedade de segurança” (FOUCAULT, 2008, p.11), que se firmou a partir do século XIX.

Não cabe, nos limites desta obra, caracterizar detalhadamente as relações de poder-saber nesses diferentes momentos. Porém, importa assinalar alguns dos elementos que marcam essas práticas entrelaçados às contingências históricas, como aspectos importantes para a compreensão das formas de produção de um cotidiano permeado pela multiplicação de circunstâncias de poder, relacionadas à expansão das áreas de atuação de diferentes saberes.

Para um melhor entendimento acerca de como se constituíram, historicamente, as condições de emergência da sociedade de segurança, o autor incursiona pela constituição do sistema legal que se desenvolveu da Idade Média nos séculos XVII e XVIII, pautado na divisão binária entre o permitido e o proibido, da qual emergiram ações punitivas àqueles que infringiam a legislação. Para o autor, nesse período, a ideia de soberania era uma marca das práticas sociais, em que a relação entre o *amo* e seus súditos era claramente identificável, sendo os mecanismos de punição tomados como espetáculo. Isto porque, as infrações eram tidas como uma afronta direta ao monarca, sendo a aplicação do castigo uma manifestação pública do poder absolutista (SILVA, 2007).

Contudo, com o advento de inúmeras transformações, especialmente na Europa entre os séculos XVII e XVIII, tais como, o crescimento das cidades, o vertiginoso aumento populacional, as reformas religiosas, a expansão do sistema capitalista de produção, os levantes revoltosos etc., ocorre o desenvolvimento de novas relações sociais que, entrelaçadas às diferentes circunstâncias de poder, visavam promover certa *organização* das práticas dos sujeitos nesses *novos* contornos espaço-temporais. Além disso, por conta de modificações nas formas de riqueza, antes pautadas na posse de terras, agora alicerçadas no acúmulo de bens, mercadorias e capital monetário, o exercício do poder passa a relacionar-se, também, fortemente, com a proteção da propriedade privada. Assim sendo,

[...] pouco a pouco, onde, antes, enxergava-se o crime como uma afronta ao Monarca e o castigo como uma manifestação incontestada e concreta do poder absolutista. Agora, o mesmo passava a caracterizar um rompimento e desrespeito ao corpo social e sua punição deveria reparar, portanto, a perturbação causada à sociedade (FOUCAULT, 2008, p. 8).

Nessa sociedade em que não há mais relação (pelo menos em termos formais) de escravidão ou servidão, emerge a necessidade de organizar a convivência coletiva de forma permitir a circulação de pessoas, ideias, vontades, ordens, mercadorias etc., sendo que a eficácia política passa a ser garantida a partir da organização dessa circulação e de sua distribuição espacial, desfazendo-se as aglomerações desordenadas, eliminando e/ou controlando o que há de perigoso nelas. Emerge, com isso, técnicas de vigilância adjacentes aos mecanismos legais: policiais, médicas, psicológicas, que se firmaram a partir do século XVIII, como mecanismos disciplinadores, alicerçados na produção de saberes e normas que irão analisar e decompor os sujeitos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos e as operações em função de objetivos determinados (FOUCAULT, 2008, p. 74-75).

Nessa perspectiva, ao longo dos séculos XVII e XVIII, acontece o desenvolvimento de procedimentos disciplinares que passaram a ser introjetados pelos sujeitos, de maneira que a vigilância, antes exercida do exterior, passou a ser internalizada em nome de uma espécie de respeito à convivência coletiva. Ocorre, assim, o advento de relações de poder pautadas no olhar sobre si e sobre o outro o que, contudo, não se deu de forma *natural*. Conforme aponta Silva (2007) em diálogo com Foucault, o ideal de observação constante foi acompanhado pela produção de saberes e pela emergência de algumas instituições, como prisões, asilos, hospitais e, também, escolas. Recorrendo à Fonseca (1995 apud SILVA, 2007, p.10), o autor ressalta que, na sociedade disciplinar,

[...] a vigília ininterrupta tanto desempenhava um poder quanto, em concomitância, constituía saberes. Nessa medida, não por acaso, as relações cotidianas de poder empreendidas nas prisões *encontraram-se* com os saberes referentes à crimino-

logia; nos hospitais *encontraram-se* com os saberes consonantes à classificação das doenças; nas escolas *encontraram-se* com os saberes condizentes à pedagogia; nos hospícios *encontraram-se* com os saberes conducentes à psiquiatria.

Portanto, com o advento dessas instituições e dos saberes a elas vinculados, são multiplicadas as circunstâncias de vigilância externa e interna, pautadas em outros mecanismos que não, exclusivamente, os de repressão e perseguição. Nessa nova configuração política, firmaram-se os cuidados com o controle dos tempos e com a organização dos espaços sociais, atrelados à elaboração de registros, à distinção de condutas e hábitos e à produção de conhecimentos específicos difundidos por todos os cantos e recantos (FOUCAULT, 2008, p. 10).

A constituição de tais saberes está relacionada ao que Foucault chama de *normalização disciplinar*, que consiste na análise e decomposição, de indivíduos, lugares, tempos, gestos, atos, operações, sendo que tal procedimento está voltado à obtenção de determinados resultados. Em outras palavras, a normalização disciplinar atua no nível do detalhe, da classificação e hierarquização, estabelecendo sequências em função de objetivos e, partir daí, promove a classificação entre o normal e o anormal, afinal:

[...] a normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de certa normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a este modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Nessa perspectiva, é possível inferir que os mecanismos disciplinares de poder possuem um caráter prescritivo, na medida em que, ao classificar aquilo que é normal e anormal, buscam uma adequação das práticas sociais às normas através de limitações, proibições, pressões ou vigilância permanente, proporcionadas a partir das instituições sociais e dos saberes elaborados para embasar suas atividades. Com isso, o diferente é desqualificado detido, extirpado, curado. O autor acrescenta, ainda, que às prescrições normativas foram entrelaçadas, a partir do século XIX, os dispositivos de segurança, sendo que estes se diferenciam por seu caráter preventivo, muito mais do que punitivo.

Para explicar melhor o funcionamento destes dispositivos, Foucault (2008) recorre ao *problema do acontecimento*, que se refere à emergência de fenômenos sociais cujas configurações fazem aparecer o perigo da revolta, que é a grande ameaça a ser evitada por um governo. Diferentemente do estabelecimento de uma série de procedimentos jurídicos e disciplinares contra esse perigo, um dos elementos de instauração dos dispositivos de segurança está relacionado a uma grande mudança nas técnicas de governo: passa-se a compreender o acontecimento não como um mal a evitar, mas se admite certo grau de liberdade que será, contudo, administrado.

A administração dessa imprevisibilidade e desse grau de liberdade que marca a *realidade* do fenômeno gera no governo da população a necessidade de ações que, em certa medida, partam da análise do que acontece a uma programação do que deve acontecer. Portanto, o foco da questão passa a ser a convivência controlada com o acontecimento, encarado não mais como uma questão individual, mas em nível coletivo.

Assim, emerge uma nova modalidade de poder: diferentemente da disciplina e dos sistemas de legalidade, que regulam

tudo e não permitem o *laissez-faire*, acabando por atuar de maneira coercitiva, a segurança apoia-se em si e administra esses processos tidos como inevitáveis para produzir algo de pertinente: *o governo da população*. Portanto, “essa liberdade, ao mesmo tempo ideologia e técnica de governo, deve ser compreendida no interior das mutações e transformações das tecnologias de poder” (FOUCAULT, 2008, p. 63).

Tal racionalidade governamental é proporcionada pela identificação de possíveis riscos ao corpo coletivo, a partir do cálculo de probabilidades e da estatística, num processo de análise dos perigos possíveis para, a partir daí, promover ações de modo a evitar a instalação da crise. A esse respeito, acredito que seja pertinente acompanhar as palavras do autor:

[...] enquanto a disciplina arquiteta um espaço e coloca como problema essencial uma distribuição hierárquica e funcional dos elementos, a segurança vai procurar criar um ambiente em função de acontecimentos ou de elementos possíveis, séries que vai ser preciso regularizar num contexto multivalente e transformável (FOUCAULT, 2008, p. 27).

É válido destacar que tais dispositivos de segurança não substituem os mecanismos disciplinares, antes mais, o que se nota é a existência de conexões entre eles, os fazendo funcionar uns em relação aos outros. A articulação desses mecanismos faz surgir a crença coletiva de que a ação dos que governam é necessária e suficiente para a população e sua segurança. Esta, portanto, torna-se um objeto técnico-político de uma gestão e de um governo, em seu fluxo contínuo, em sua variabilidade que comporta, inclusive, a administração dos acidentes, dos acasos, que também fazem parte desta *realidade*.

Isso acaba por inscrever nas práticas de governo um controle artificial dos fenômenos, por meio de ações intervencionistas. Tal processo, que alcança a aceitabilidade da população, é aliado por uma relação mútua que promove, ao mesmo tempo, a segurança do corpo coletivo e dos que governam. Isto porque a expansão da sociedade disciplinar e de segurança trouxe consigo não só preocupações de caráter prescritivo, mas também possibilitou a emergência de saberes voltados para a autorreflexão pelos próprios sujeitos que permitiram a conformação de suas práticas sociais de forma que eles mesmos reconhecem a necessidade de uma espécie de autocontrole, visando uma convivência social o mais livre possível de riscos.

Com isso, é plausível afirmar que as relações cotidianas que caracterizam a contemporaneidade são um arranjo complexo,

[...] atravessado por impressões, constrangimentos, censuras, repreensões, valorizações, diagnósticos, intimidações etc., advindas não apenas dos discursos institucionais, mas também das práticas que são construídas em razão de diferentes posicionamentos dos próprios sujeitos sociais (SILVA, 2007, p. 18).

Tudo isso para dizer que a escola de massa enquanto instituição *inventada* em um período histórico específico é concebida como uma modalidade de intervenção social. Afinal, atua na propagação de saberes pautados em relações políticas, propiciando a expansão de ideais de disciplina, boa-educação e boa-conduta (procedimentos que têm um caráter muito mais preventivo, do que corretivo). Isto porque considero a sua criação e legitimação proporcionada a partir de ações de governo, imersas em um pensamento interessado na diminuição do risco social a partir da ordenação da multiplicidade dispersa.

O exame das relações de poder-saber aparecem, então, como elementos importantes para compreender a dinâmica das relações socioculturais na sociedade contemporânea. Afinal, tal empreitada analítica abre espaço para que se pense a inserção das práticas educacionais no seio dessas relações como alvo de prescrições embebidas na lógica governamental de difusão de um conjunto de comportamentos preventivos entre a população, ou ainda, pautados no objetivo de produzir sujeitos diferentes daqueles presentes no contexto populacional de então, mais adequados às finalidades de governo.

Nessa perspectiva, as reformas educacionais, em seu âmbito prescritivo, advêm de ações intervencionistas de governo que visam promover uma espécie de *adequação* das condutas dos sujeitos sociais rumo a finalidades direcionadas ao disciplinamento e *segurança* da população e daqueles que governam. Alguns aspectos referentes a esta questão serão aprofundados a seguir.

A escolarização do social e as demandas por reformas

Sob a perspectiva de situar o PARFOR como um programa de governo, imerso numa racionalidade que apregoa a necessidade de reformas educacionais para empreender mudanças na população, com o intuito de ampliar esse debate, outras importantes questões são trazidas pelo pensador norte-americano Thomas Popkewitz (1997). Isto porque o autor se interessa pela problematização dos padrões historicamente formados do conhecimento (epistemologia), do poder e das instituições como elementos importantes para a compreensão da reforma educacional contemporânea, entendida como uma prática política e social.

Popkewitz realiza uma análise diferente da sociologia do conhecimento do início dos anos 1970, focada na tese do controle social e alicerçada na relação entre dominantes e dominados. Embora reconheça a existência de relações desiguais, sua maior preocupação são os diversos elementos produtores de poder. Para ele,

[...] os padrões da escolarização e da formação de professores e as ciências da pedagogia são procedimentos múltiplos e regionalmente organizados, regras e obrigações que organizam e disciplinam a forma como o mundo deve ser visto, sentido e como se deve agir e falar sobre ele. O poder, no sentido positivo, reside no complexo conjunto de relações e práticas através das quais os indivíduos constroem suas experiências subjetivas e assumem uma identidade em suas relações sociais (POPKEWITZ, 1997, p. 22).

Com isso, o autor também relaciona o poder à epistemologia, uma vez que sua abordagem parte do princípio da inserção social e relacional do conhecimento nas práticas e aspectos do poder. Sua pretensão é tornar visíveis as regras através das quais certos tipos de fenômenos e relações sociais do ensino se transformam em objetos de reforma, como parte das relações políticas que marcam as práticas institucionais e são alimentadas pelos regimes de verdade que vão se modificando no decurso da história. Tais regimes de verdade, de acordo com Foucault (1999), apoiam-se sobre um suporte institucional e são, ao mesmo tempo, reforçados e reconduzidos por um conjunto de práticas, bem como pelo “modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certa forma, atribuído” (FOUCAULT, 1999, p. 17).

Por essa ótica, é possível argumentar que as relações entre poder e saber estão inseridas nos problemas pedagógicos, uma

vez que o desenvolvimento desses saberes possui entrelaçamentos com as formas de governo da sociedade moderna, conforme discutido anteriormente.

De acordo com Caruso e Dussel (2003), entre os séculos XVI e XVIII ocorreu a constituição de uma moral coletiva que, conquanto envolta em especificidades, ainda conhece algumas reverberações em nossa contemporaneidade. Para os autores, ao contrário dos regimes políticos anteriores, com o advento do Estado Moderno “já não se trata de impor a obediência cega sob ameaça de violência, mas de obter a obediência reflexiva, aceita como correta” (CARUSO; DUSSEL, 2003, p. 42). Nesse movimento, o advento da pedagogia desempenhou um papel fundamental, posto que se relaciona com a afirmação de uma instituição específica concebida como uma modalidade de intervenção visando ao governo da população: a escola.

A questão assim posta faz intervir outra categoria histórica de análise: a *forma escolar*. A esse respeito, Vincent, Lahire e Thin (2001) argumentam que a emergência da pedagogia e dos saberes disciplinares a ela vinculados, pautados numa relação inédita entre o *mestre* e o *aluno*, autônoma em relação a outras atividades sociais (como o exercício do ofício, por exemplo), constitui uma das principais características dessa forma de intervenção social considerada hegemônica a partir do século XIX. Para os autores, a pedagogia está vinculada à existência de saberes objetivados e proporcionados pela generalização de culturas escritas, em campos e práticas heterogêneas, tornando a escola “o lugar cada vez mais central, o ponto de passagem obrigatório para um número cada vez maior de sujeitos sociais que se destinam a tipos de atividades e a posições sociais muito diferentes” (Vincent; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28).

A hegemonia da forma escolar também está ligada ao que chamam de *pedagogização das relações sociais de aprendizagem*, que se relaciona à “constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto à prática dos mestres” (Vincent; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28). A constituição desse campo do conhecimento é tida como um fator importantíssimo para a afirmação da escola como um espaço específico de transmissão de saberes, na medida em que a pedagogia vai se preocupar, dentre outras questões relacionadas ao ensino, com a organização do espaço e do tempo escolar (VIÑAO FRAGO, 1995; ESCOLANO, 2000).

Vincent, Lahire e Thin (2001) também ressaltam que a ordenação disciplinar dos saberes confere a esta instituição o lugar da aprendizagem de formas de exercício do poder, haja vista que nela não se obedece a uma pessoa, mas a regras que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres. A assimilação dessas regras e regulamentos impessoais atuam no disciplinamento das práticas sociais.

Isso posto, é possível retornar ao argumento de Caruso e Dussel (2003), quando defendem que “entre a condução da aprendizagem e a condução da sociedade existem algumas semelhanças” (CARUSO; DUSSEL, 2003, p. 38). Para eles, a comunicação que ocorre na sala de aula é hierárquica, onde a situação de ensino está imersa numa complexa relação de poder que envolve a “condução” da sala de aula, sendo, por isto, uma situação de governo. Assim sendo, está ligada à direção dos sujeitos, ao estabelecimento de regras e às formas de conduta coletiva que, na sociedade moderna, caracterizam-se por uma espécie de autogoverno, ou seja, estão pautadas na internalização da crença de que é preciso go-

vernar-se, moral coletiva que é muitas vezes prescrita a partir do elemento curricular¹².

Para finalizar este primeiro momento da discussão, apesar de reconhecer o aspecto disciplinar, proporcionado pelos saberes sistematizados e transmitidos nas escolas, a adesão a este enfoque metodológico para o estudo das racionalidades que regem as reformas educacionais contemporâneas não significa negar o âmbito das inventividades subjetivas. A intenção desta abordagem neste momento da exposição está centrada na análise de alguns elementos que influenciam as formas como nossas subjetividades foram formadas e estão se formando. Nesta perspectiva, compreender as demandas por reformas passa pelo entendimento da relação entre poder, epistemologia e instituições sociais que, no caso da escola, inspira um discurso que apregoa mudanças tanto no nível organizacional quanto no pensamento-professor.

Retornando à Popkewitz (1997), é possível afirmar que, embora aparentemente diferentes na superfície, as noções que embasam a retórica reformista contêm semelhanças epistemológicas: “a mudança questiona como as ‘variáveis’ individuais ou específicas das organizações podem se tornar mais eficientes para atingir os objetivos ou as finalidades existentes” (POPKEWITZ, 1997, p. 26). Assim, essa *forma de ver* que propala a necessidade de modernização das relações sociais está pautada na organização institucional do pensamento, ou seja, no sistema de racionalidade que constitui a epistemologia social de uma época, cujos padrões

12 No caso do Brasil, como sugestão de leitura sobre o tema, o artigo intitulado “Urbanismo e educação na cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920: aproximações” analisa a utilização da escola enquanto uma modalidade de intervenção projetada para atuar com vistas a modificar hábitos e costumes na população. Nele, os autores Paulilo e Silva (2012), relacionam as medidas de higienização e “progresso” às práticas de reconfiguração urbana, a partir de ações da Diretoria Geral de Instrução Pública e da Administração Municipal.

fornecem estrutura e coerência aos caprichos da vida diária. Compreender como tal racionalidade foi construída, enfatizando os atravessamentos históricos, que a caracterizam, contribui para a sua desnaturalização.

Dessa forma, num esforço de síntese, cabe afirmar que o estudo das relações de poder-saber que atravessam as prescrições para a educação na contemporaneidade estabelece interlocuções com os objetivos desta exposição a partir, principalmente, de uma questão: no caso, a alusão é para o esforço de análise preocupado em realçar a necessária problematização que deve acompanhar o emprego de algumas categorias históricas (*educação, pedagogia, modernização, reformas*), que estão presentes nos discursos da mudança e que embasaram tanto a criação do PARFOR quanto de outras políticas públicas de formação de professores em tempos atuais.

O PARFOR e as projeções para a escola: a profissionalização docente como estratégia reformista

De forma a acrescentar outros elementos à análise da relação entre profissionalização docente e reformas educacionais, neste capítulo, de início, o foco incidirá sobre a emergência do PARFOR a partir de um conjunto de legislações que o antecederam, na perspectiva de apontar alguns princípios e diretrizes que envolvem estas prescrições, pautados na noção de que a qualificação dos professores é um elemento importante para a sua atuação enquanto profissionais. Nesta empreitada, o estudo da legislação governamental é conduzido pelo viés que a concebe como prática social e campo de disputas.

Entrelaçada a esse debate, a abordagem traz uma investigação sobre a construção social da profissão docente no Brasil, visando identificar alguns elementos que atuam na formação da identidade profissional do licenciado. Para tanto, o recorte escolhido considera as contribuições de estudos de história da profissão docente, com ênfase em alguns aspectos que compõem o processo de profissionalização.

Com base nesses diálogos, a partir das contribuições de alguns pesquisadores que realizaram estudos históricos sobre a profissão docente, buscarei analisar as potencialidades e limites para uma possível interpretação da emergência do PARFOR no Brasil.

Problematizando a legislação como fonte para o estudo do programa

De acordo com o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério que atuam nas redes públicas de ensino (BRASIL, 2009a). O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, fruto desta política, é regido pela Portaria Normativa nº 9, de 30 de Junho de 2009 (BRASIL, 2009b). A mesma tem como objetivo:

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país (CAPES/PARFOR, 2014).

Nessa perspectiva, conforme discutido no capítulo anterior, a implementação do PARFOR, enquanto política pública, em sua dimensão prescritiva, faz parte dos esforços de ações de governo para qualificar os professores em exercício na Educação Básica, com destaque para a habilitação daqueles que não possuem Ensino Superior.

De acordo com a Sinopse do Professor, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no ano de 2009, um total de 636.800 (32,2%) docentes que atuavam na Educação Básica não possuíam formação em nível superior, bem como um universo de 62.379 (4,7%) professores com nível superior, não eram oriundos de cursos de licenciatura (BRASIL, 2009c). No Estado do Maranhão, este levantamento aponta que, de um total de 90.191 professores que atuavam na Educação Básica em 2009, o quantitativo de 56.966 não possuíam ensino superior completo, ou seja, a maioria dos docentes¹³.

Assim sendo, cabe compreender a criação do PARFOR como fruto de uma política macrossocial de formação docente orientada pela LDB de 1996 e apropriada pelo discurso que afirma a necessidade de investimento na formação de professores para melhorar a qualidade da educação no Brasil (BRASIL, 1996).

Quanto aos *acazos dos começos* (FOUCAULT, 2011) que, de algum modo, produziram interferências na institucionalização do PARFOR, parto da afirmativa de que sua emergência esteve imersa num cenário de elaboração de políticas públicas que considero amplamente influenciado pela criação, no ano de 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Publicado pelo MEC, na pessoa do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, este documento exprime as razões, os princípios e os programas norteadores das reformas educacionais incentivadas pelo

13 Vale ressaltar que essas informações divergem do Informe Estatístico publicado pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, referentes ao ano de 2009. A partir dele, é possível inferir que o quantitativo de professores é superior ao informado pelo INEP: um total de 103.153 docentes atuando na Educação Básica, sendo aproximadamente 66.840 sem ensino superior completo. Vale ressaltar que a grande maioria desses professores que não possuem graduação atua na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/Documentos/_INFORME%20estatistico%202009.pdf>. Acesso em: 11 jul.2014.

governo federal a partir de então, visando instituir mudanças significativas no sistema educacional brasileiro.

O PDE está pautado no diagnóstico detalhado sobre o ensino público contido no Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010) e prevê ações, traduzidas em metas, voltadas para a Educação Básica, Superior, Profissional e Alfabetização, destacando-se a formação de professores como um elemento-chave no processo de desenvolvimento econômico e social do país. De acordo Haddad,

O PDE, nesse sentido, pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação (HADDAD, 2008, p. 7).

Este documento expressa a necessidade de superação de uma *falsa oposição* entre a Educação Básica e a Educação Superior que, segundo o Ministro, gerou no Brasil a focalização de investimentos no primeiro nível, com ênfase no Ensino Fundamental, o que ocasionou a “falta de professores com licenciatura para exercer o magistério e alunos desmotivados pela insuficiência de oferta de ensino gratuito nas universidades públicas” (HADDAD, 2008, p. 8). Em virtude disso, o governo federal defende que, para reforçar a Educação Básica, é necessário o investimento na Educação Superior, com destaque para a formação de bons professores em número suficiente.

Para que isso ocorra, faz-se necessário superar esta e outras *falsas oposições* citadas. Algo que, segundo Haddad, só pode ser alcançado quando houver uma visão sistêmica de educação; ou seja, quando os níveis educacionais forem tratados como uma unidade

(da creche à pós-graduação) de maneira que a formação inicial e continuada do professor esteja voltada para a melhoria da qualidade da Educação Básica (e vice-versa), conforme o seguinte trecho:

A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais (HADDAD, 2008, p. 10).

Outros aspectos apontados no documento do MEC, que merecem destaque, referem-se à realização de ações visando à expansão da oferta de vagas no Ensino Superior, “dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional” (HADDAD, 2008, p.26). Nessa perspectiva, o PDE prevê a reestruturação e expansão das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, com destaque para a criação das seguintes políticas: I) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que almeja a expansão física, acadêmica e pedagógica da Rede Federal de Educação Superior; II) Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico a alunos de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das IFES; III) Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que concede financiamento em cursos de graduação a estudantes matriculados em instituições privadas; e IV) Programa Universidade

para Todos (PROUNI), que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior.

É necessário apontar que tais ações foram alvo de muitos questionamentos emitidos por diversos educadores, intelectuais e entidades da sociedade civil organizada, tanto no que concerne a uma expansão considerada de baixa qualidade quanto ao investimento de recursos públicos na iniciativa privada, além do estímulo governamental à oferta de cursos à distância e à abertura para a criação de instituições desobrigadas de realizar pesquisa. As críticas a esse modelo expansionista são direcionadas a um pretensão alinhamento das políticas de governo aos ditames do sistema capitalista, pautados na sua própria reprodução e nos imperativos das metas traçadas por organismos financeiros internacionais, bem como nos parâmetros de eficiência e eficácia, gerenciamento e controle de resultados (SAVIANI, 2010; DIAS SOBRINHO, 2010; SEVERINO, 2009; LESSARD, 2006).

Além das referidas iniciativas voltadas para a expansão do Ensino Superior, o PDE também prevê vários programas e medidas direcionados à Educação Básica que irão afetar diretamente a formação e o exercício da atividade docente. Dentre essas medidas, destaco a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De acordo com o PDE, a ideia é promover uma profunda alteração na avaliação da Educação Básica, ao estabelecer inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, com a pretensão de inaugurar uma correlação inédita entre a aferição da qualidade do ensino e o conceito de avaliação e de responsabilização (HADDAD, 2008). Calculado a partir do cruzamento entre as notas obtidas pelos/as alunos/as das escolas públicas em exames nacionais e os dados referentes às taxas de matrícula, reprovação

e evasão de cada rede pública de ensino e das escolas, o IDEB tem sido utilizado pelo governo como um instrumento de diagnóstico da educação no país, além de funcionar como uma referência para o estabelecimento de metas de qualidade a serem alcançadas por aquelas instituições que apresentarem baixos indicadores.

O PDE expõe ainda o que ele chama de *radiografia* da qualidade do ensino no Brasil obtida em 2005: neste ano, o IDEB calculado para o país referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental foi de 3,8 contra uma média estimada dos países denominados de *desenvolvidos* de 6,0. A referência para o governo brasileiro, a partir daí, ficou sendo a de “alcançar o nível médio de desenvolvimento da Educação Básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (HADDAD, 2008, p. 22). Para que as metas sejam alcançadas até o ano de 2021, a União prestará apoio técnico e financeiro aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios que apresentarem desempenho insatisfatório no IDEB.

Portanto, esse índice é considerado pelo governo como um instrumento viável para organizar o repasse de verbas, baseado em *critérios objetivos* que articulem avaliação, financiamento e gestão de maneira a criar uma cadeia de responsabilização pela qualidade do ensino que abranja tanto os gestores – do diretor ou diretora da escola ao Ministro da Educação – quanto à classe política – do prefeito ou da prefeita ao Presidente da República (HADDAD, 2008, p. 25-26).

Antes de prosseguir com a argumentação acerca da emergência do PARFOR, devo mencionar que a criação do IDEB também vem sendo alvo de muitos estudos e pesquisas no campo da educação. Ao mesmo tempo em que o índice vem sendo tomado como um instrumento-base para o diagnóstico do ensino e o pla-

nejamento de metas, na prática, tem funcionado como um mecanismo de regulação do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar (AFONSO, 2013; BONAMINO, SOUSA, 2012; HYPÓLITO, 2010; HYPOLITO, VIEIRA, PIZZI, 2009). A criação de avaliações em larga escala como o IDEB induz ações notadamente gerencialistas, articuladas a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados e da competência. Além disso, essa equação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização acaba trazendo consequências ou imputações negativas e estigmatizantes que consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. Somam-se a isso, os inúmeros problemas verificados referentes ao uso dos índices obtidos, resultando na criação de dispositivos que anseiam criar um *ranking* entre instituições públicas e acabam, ao fim e ao cabo, gerando a responsabilização de professores e alunos pelos insucessos obtidos e desvirtuando as finalidades do currículo e da avaliação escolares que, muitas vezes, passam a estar direcionados para os testes.

No que concerne mais diretamente à formação docente, o PDE prevê a criação da Universidade Aberta do Brasil (voltada, principalmente, para a oferta de cursos de primeira licenciatura e para a formação de professores e de dirigentes, gestores e demais trabalhadores da Educação Básica) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (concede bolsas a alunos de licenciatura de Instituições de Educação Superior IES, em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino), além de reclamar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no processo de articulação pretendido entre as diferentes etapas e níveis de ensino.

Com essa reestruturação, a CAPES passou a “fomentar não apenas a formação de pessoal para o nível superior, mas a formação de pessoal de nível superior para todos os níveis da edu-

cação” (HADDAD, 2008, p. 17). Este aspecto é importante de ser ressaltado, uma vez que será a CAPES a instância responsável pela condução do PARFOR.

Outra medida do governo expressa no PDE que também afetará a formação de professores e, mais especificamente, o PARFOR, refere-se à proposição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) como modelos de reorganização das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica do país. Isto porque, em termos dos objetivos gerais que devem ser alcançados, tanto no PDE quanto na lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que rege a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme Brasil (2008). Desta forma, aponto a presença da seguinte prerrogativa:

[...] oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional (HADDAD, 2008, p. 33).

Nesse contexto, cabe citar que, ainda no ano de 2007, fora estabelecido o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a partir do decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Tal documento é considerado o alicerce jurídico do PDE, devendo ser firmado a partir de termo de adesão entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, garantindo-se a participação das famílias e da comunidade. Este compromisso prevê a realização de programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, apontando como uma de suas diretrizes, “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação

inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007, art. 2º, diretriz XII) de forma a se constituir como um investimento com a pretensão de contribuir para elevar o IDEB de cada ente federativo que aderir ao plano, dentre outras questões.

Para o alcance desse objetivo central, o Compromisso prevê a prestação de assistência técnica e financeira da União, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas – PAR, alicerçado na orquestração de um diagnóstico da Educação Básica do sistema local, de forma a subsidiar a identificação de medidas mais apropriadas para a gestão do sistema e controle de resultados.

Como o PDE compreende mais de 40 programas e o Compromisso Todos Pela Educação possui 28 diretrizes, não cabe aqui realizar uma exaustiva descrição e análise dos mesmos¹⁴. De todo modo, realçar os possíveis significados que, em termos prescritivos, presidiram a estipulação do PDE e do Compromisso Todos pela Educação sinaliza para um movimento interessado em sublinhar que, sob a lógica governamental, houve a proposição de uma série de reformas no sistema educacional brasileiro, alicerçadas na ideia de *superação de um passado através da educação*. Tais medidas repercutiram na criação de um amplo sistema de avaliação e de responsabilização voltado para aferir o nível de desempenho dos alunos e das instituições de ensino. Acerca deste particular, destaco o IDEB, cujas projeções e resultados aferidos afetam diretamente as políticas direcionadas à formação de professores, bem como as condições de exercício do ofício por parte destes.

Considero importante a apresentação de alguns trechos e/ou princípios expressos em documentos oficiais, ainda que de maneira sucinta, uma vez que a retórica que têm proliferado nos tex-

¹⁴ A esse respeito, dentre outros trabalhos, ver: VOSS (2011), SILVA (2010), ADRIÃO; GARCIA (2008).

tos legais, especialmente, a partir dos anos 1990, remete frequentemente a uma vontade política de promover reformas educacionais no Brasil. Concordando com Shiroma, Campos e Garcia (2005), a disseminação massiva desses documentos (tendo inclusive a internet como forma de acesso), em sua dimensão prescritiva, colabora com a criação e o fortalecimento de uma racionalidade discursiva que pode fornecer pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades (SHIROMA, CAMPOS; GARCIA, 2005). A intenção é apresentar indícios para a reflexão sobre a linguagem da reforma como um caminho para uma interpretação da emergência do PARFOR.

Diante desse cenário, é possível retomar a criação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, no ano de 2009. Conforme apontado anteriormente, a emergência dessa política é justificada a partir de uma série de levantamentos e debates realizados no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE, que resultaram na elaboração de um relatório em conjunto com a Câmara de Educação Superior, para estudar medidas visando superar o déficit de docentes no Ensino Médio, particularmente, nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia.

O relatório intitulado *Escassez de Professores no Ensino Médio: Soluções Estruturais e Emergenciais*, publicado no ano de 2007, afirma que o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério é cada vez menor em decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente. Além disso, chama a atenção para a ampliação da demanda de alunos, tendo em vista o processo de universalização deste nível de ensino, somado aos indicadores que apontam que o número de aposentado-

rias tende a superar o número de formandos nos próximos anos, chegando à conclusão de que haveria o risco de um “Apagão do Ensino Médio”, caso medidas emergenciais e estruturais não fossem tomadas (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

Assim, tendo realizado o diagnóstico da situação nacional, foram apresentadas recomendações de curto e de médio prazo para ajudar a minimizar esse *risco*, dentre as quais: a constituição e efetividade do sistema nacional de educação; a instituição da Política Nacional de Formação de Professores; a participação permanente das Instituições Federais de Educação Superior - IFES; a definição de prioridade para as licenciaturas em ciências da natureza e matemática; e a adoção de medidas emergenciais contra a escassez de professores, por exemplo. É importante ressaltar que tal Política foi transformada em lei cerca de dois anos após a publicação desse relatório, sendo que a criação do PARFOR visa atender ao disposto no artigo 11, inciso III, do Decreto que a institui.

De acordo com a Portaria que cria o programa, sua implantação deve ser realizada em regime de colaboração entre a CAPES, os Estados, Municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O acesso dos docentes à formação requerida na LDB 9.394/96 é realizado por intermédio da oferta de turmas especiais, em cursos de: 1) licenciatura – para docentes ou tradutores intérprete de Libras em exercício na rede pública da Educação Básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; 2) segunda licenciatura – para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de Educação Básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais que atuam como tradutor intérprete de Libras; e 3) formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados

que se encontram no exercício da docência ou que atuem como tradutor intérprete de Libras na rede pública da Educação Básica (CAPES/PARFOR, 2014)¹⁵.

As ações do PARFOR são definidas em Acordos de Cooperação Técnica específicos, celebrados pelo MEC, por intermédio da CAPES e as Secretarias de Educação dos Estados, objetivando a mútua cooperação técnico-operacional entre as partes para organizar e promover a formação de professores das redes públicas de Educação Básica.

Para o cumprimento dos objetivos dessa política, está prevista a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, de acordo com a portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, cujas principais funções são: elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico; definir prioridades e metas do programa em cada estado; coordenar as ações de formação de professores; propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores da Educação Básica (BRASIL, 2009d). Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente deverão reunir-se, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias e/ou sempre que necessário, em sessões extraordinárias, mediante convocação do presidente (BRASIL, 2009b).

Participam do Fórum, o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo Estadual ou do Distrito Federal; um representante do Ministério da Educação; dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); o dirigente máximo de cada instituição pública de Educação Supe-

¹⁵ A inclusão do atendimento prioritário pelo PARFOR a tradutores interpretes de Libras em exercício na rede pública de educação básica foi uma demanda incorporada pela CAPES no ano de 2014.

rior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante; um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTe); um representante do Conselho Estadual de Educação; um representante da União Nacional dos Conselhos Municipal de Educação (UNCME); e um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

A legislação prevê, ainda, que os Fóruns Estaduais deverão elaborar suas normas internas de funcionamento e encaminhá-las ao MEC para registro e verificação de sua adequação às diretrizes nacionais. Além disso, as atas das reuniões deverão ser registradas e publicadas na página da CAPES na internet, em espaço destinado às informações sobre o Plano Nacional de Formação de Professores.

Em consulta ao site da CAPES, foi possível encontrar o Regimento Interno do Fórum Estadual do Maranhão, datado do ano de 2010. A partir da leitura do documento, observa-se que, aos componentes listados na Portaria do MEC, foram acrescentados os seguintes representantes locais: o coordenador dos cursos presenciais de Formação Inicial e Continuada, no âmbito do PARFOR, das Instituições Públicas de Educação Superior – IPES; o coordenador da Universidade Aberta do Brasil – UAB de cada Instituição Pública de Educação Superior – IPES; um representante do Programa de Formação Inicial e um representante do Programa de Formação Continuada para Professores da Educação Básica da Rede Pública de Ensino, vinculados à Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.

Embora o Regimento preveja a realização de reuniões ordinárias, no mínimo, semestralmente, no site da CAPES consta

apenas a ata da primeira reunião, realizada no Maranhão no mês de setembro de 2010. De acordo com o documento, nessa ocasião foram discutidas questões referentes à elaboração do planejamento estratégico de ações do PARFOR voltadas para a Formação Docente no período de 2011 a 2016, bem como foram debatidos encaminhamentos para a definição de critérios e metas visando à abertura de novos polos UAB em municípios do Estado. Para tanto, foram solicitadas dos representantes das IES e SEDUC presentes, as estatísticas atuais sobre suas ações voltadas à formação de docentes, que embasam o desenvolvimento do referido planejamento, que seria apresentado na reunião seguinte.

Pela ausência de registros de outras atas das reuniões do fórum maranhense, conforme preveem as normas do programa, é possível inferir a vigência de problemas quanto ao funcionamento desta instância no que se refere à elaboração de um plano estratégico de formação de professores para todo o Estado. Tal suposição foi confirmada em entrevista realizada junto à Coordenadora do PARFOR no IFMA, que informou o não prosseguimento das atividades do fórum após a realização da primeira reunião¹⁶.

Quanto ao financiamento, o PARFOR conta com repasses da CAPES e do FNDE concedidos através de bolsas de estudo aos participantes da elaboração e execução dos cursos e programas de formação inicial em serviço; bolsas de pesquisa que visem à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica; recursos para custeio das despesas assumidas pelas IPES participantes da formação emergencial; apoio técnico e/ou financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios necessários para garantir o fun-

¹⁶ A esse respeito, MENEZES; RIZZO (2013) expõem, em artigo que analisa a implementação do PARFOR nas Instituições Públicas de Educação Superior do Rio de Ja-

cionamento adequado dos polos de apoio presencial do Sistema UAB; e bolsas de iniciação à docência do Programa PIBID aos professores da educação básica matriculados em cursos de licenciatura das IPES participantes do Plano. A concessão dessas bolsas foi regulamentada pela Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006).

A participação dos professores cursistas no programa concretiza-se através de pré-inscrição no sistema eletrônico denominado “Plataforma Paulo Freire”, indicando o curso pretendido e a Secretaria de Educação ao qual o se encontra vinculado (o professor pode escolher até três cursos de graduação por ordem de interesse). Em seguida, as Secretarias de Educação dos Municípios, Estados e do Distrito Federal devem analisar as pré-inscrições e validar aquelas que correspondam às necessidades da respectiva rede, de acordo com o planejamento estratégico elaborado. Concluído o procedimento de validação pelas Secretarias de Educação, as listas com as inscrições serão submetidas às IPES para fins de seleção e matrícula.

Antes de adentrar ao tópico seguinte, tendo incursionado sobre alguns aspectos que envolvem as prescrições do PARFOR em termos legais e disciplinares, na perspectiva de problematizar as suas possíveis “influências” sobre os sujeitos sociais, é importante apresentar algumas considerações a respeito do uso da legislação como fonte no âmbito de pesquisas em História da Educação.

O aspecto legal tem funcionado como um recurso utilizado pelo governo para promover a regulação social, aumentando o seu controle sobre as políticas e conteúdos do ensino nas escolas e na formação de professores, buscando, através de suas prescrições,

neiro que, embora o seu Fórum tenha sido criado em 2010, até meados de 2013 o plano estratégico de formação para todo o Estado também ainda não havia sido elaborado.

alterar a prática profissional dos docentes como um meio para promover mudanças sociais mais amplas. Apesar de reconhecer o âmbito regulador, disciplinador e punitivo desse mecanismo, em diálogo com Faria Filho (1998), considero pertinente propor uma abordagem que busque superar as aproximações mecânicas no que diz respeito ao seu caráter normativo, compreendendo-a como linguagem e prática social.

Para tanto, acompanhando os realces conferidos pelo autor no que se refere à experiência inglesa, torna-se importante “relacionar toda prática legislativa e os produtos da mesma, as leis, com as relações sociais mais amplas nas quais elas estão inseridas e as quais elas contribuem para produzir” (THOMPSON, 1984 apud FARIA FILHO, 1998, p. 99). Ou seja, é preciso relacionar tanto a sua elaboração quanto as práticas que ela desponta à cultura e aos costumes da sociedade ou dos grupos aos quais ela está intimamente ligada.

Nesta perspectiva, a lei é tomada para além das abordagens que a concebem como expressão da dominação de grupos sobre outros, partindo da ideia de que, para funcionar, ela também precisa ser legítima e legitimada. Ou seja, deve encontrar justificativa e respaldo nos costumes de forma que consiga persuadir os sujeitos acerca de sua importância e/ou necessidade.

Diante disso, cabem alguns alertas feitos por Faria Filho (1998) no que concerne à distinção entre o momento da produção e o da realização da lei. Quanto à produção, argumenta o autor que é preciso estar atento para o tipo específico de legislação abordada, relacionado às peculiaridades do campo (no caso desta pesquisa, a educação, que se manifesta através das leis federais propriamente ditas, regulamentos, portarias, regimentos etc.),

bem como aos sujeitos envolvidos na sua elaboração (além do executivo, o legislativo, as organizações associativas etc.).

No que se refere ao momento de sua realização, é importante recorrer ao sentido inspirador de novas práticas, o que coloca o processo de apropriação, ou seja, de ação do sujeito supostamente inspirada pela legislação. Tal noção parte do reconhecimento de que, no exercício concreto e cotidiano, os constrangimentos legais e os imperativos da prática pedagógica acabam muitas vezes por se confrontarem, o que é uma questão relevante a ser abordada quando se estuda a formação de professores. Isto porque, conforme aponta o autor referindo-se às pesquisas no campo,

[...] não poucas vezes os professores e, sobretudo, as diretoras [...] afirmaram que tal ou qual determinação legal era incompatível com os imperativos pedagógicos escolares, ocasião em que elas não titubearam em afastar-se da lei (FARIA FILHO, 1998, p. 110).

Aqui, adentro ao debate sobre as formas cotidianas nas quais a legislação é praticada, concebendo sua apropriação diferenciada pelos vários atores sociais e o espaço das negociações, subversões e burlas que frequentemente ocorrem no exercício das mesmas.

Nesta perspectiva, proponho a superação do viés autoritário e desqualificador suposto quando se entende os atos legais como pura imposição. Reforço, portanto, o que autor chama de “diálogo com a legislação” (FARIA FILHO, 1998, p.109), no sentido de pôr em causa as lutas políticas, as disputas que envolvem os legisladores, os grupos sociais organizados, os sujeitos a que ela se refere, por exemplo. Isso leva a uma abordagem que busca enxergar a legislação também em sua dinamicidade, embora sem negar os interesses administrativos que envolvem a sua criação e execução.

Estudos históricos sobre a profissão docente

Como já foi sublinhado, para compreender a emergência do PARFOR, como acontecimento histórico, foram discutidos alguns elementos que alicerçam a retórica reformista e permeiam as projeções voltadas para o campo da educação, mais especificamente, da escolarização, especialmente, a partir dos anos 1990 (quando foi promulgada a LDB 9.394/96). Isto porque, na descrição realizada acerca dos aspectos que envolvem as diferentes legislações que cercam o programa analisado, ficou indiciada a vinculação das políticas públicas de formação de professores a uma pretensa *melhoria* da qualidade da educação no país. Tais projeções estão alinhadas à divulgação de resultados de avaliações aplicadas em larga escala, que funcionam como elementos balizadores para a definição de demandas simbólicas e/ou materiais voltadas às escolas e, especialmente, aos professores, como parte de um movimento mais amplo pautado em um conjunto de racionalidades socialmente legitimadas.

Nessa perspectiva, a postura compreensiva aqui adotada para o programa o toma como uma ação de governo no campo da educação, cuja retórica discursiva recorre à divulgação da necessidade de *superação de um passado* através de uma política pública dentro de uma determinada racionalidade política que toma a escolarização como uma tecnologia ou uma modalidade de intervenção social visando difundir um conjunto de comportamentos preventivos entre a população, ou ainda, pautados no objetivo de produzir sujeitos diferentes daqueles presentes no contexto populacional de então, mais adequados às finalidades de governo e a partir da administração das circunstâncias cotidianas que podem gerar acontecimentos imprevistos (SOUZA, 2010).

Desse quadro geral, sendo a escola uma instituição específica concebida como uma modalidade de intervenção social visando ao governo da população, compreender as demandas por reformas passa, também, pelo entendimento da relação entre poder, epistemologia e instituições sociais. Entendimento este que, no caso da escola, inspira um discurso que apregoa a mudança tanto na esfera organizacional quanto nas características que, de algum modo, relacionam-se ao *saber-fazer* dos professores.

Assim, ao analisar a legislação que rege o PARFOR, alguns dos seus princípios estruturantes chamaram a atenção: a articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o reconhecimento da escola e demais instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério; a importância de um projeto formativo nas instituições de Ensino Superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar; a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente (BRASIL, 2009a).

Ao levar em consideração tais diretrizes, é possível notar a recorrente ideia da necessidade de uma melhor integração entre

formação de professores e as necessidades da Educação Básica, bem como a defesa de que a formação (inicial ou continuada) é um dos momentos do processo de profissionalização desses sujeitos. Adiante, ao debate acerca das demandas por reformas na qualificação docente entrelaçadas às projeções voltadas para as instituições educacionais, serão acrescentadas algumas questões concernentes à produção de estudos históricos sobre a profissão docente, com destaque para as repercussões destes quanto a uma possível interpretação sobre a emergência do PARFOR no Brasil.

Segundo Weber (2003), as profissões são abordadas sob diversos enfoques, na literatura específica, havendo acordo sobre a impossibilidade de organizar os achados sob uma teoria. Apesar das discordâncias identificadas no campo, para ela, os debates frequentes no âmbito da produção sociológica, que pretende esclarecer os elementos centrais da profissionalização nas sociedades contemporâneas, gira em torno dos seguintes eixos: a profissão como um processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos; ou como um processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas; ou ainda como um processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação (WEBER, 2003).

Nesse debate, apesar das inúmeras discordâncias entre os estudiosos do campo, a autora observa a ênfase sobre a definição dos requisitos específicos de qualificação da atividade, a questão do acesso, do exercício, do controle e do monopólio do poder profissional, como traços manifestos nas análises sobre o tema.

Ciente da complexidade que envolve essa discussão, a pretensão desta exposição não passa pelo aprofundamento da dimensão societal das profissões e das metodologias associadas ao seu estudo. Em princípio, a ideia é abordar como uma das faces do problema, “[...] o processo de profissionalização de uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho, que passa a ter delimitados, pelo Estado, requerimentos de formação e de exercício, tal como ocorre, na atualidade, com a docência da Educação Básica” (WEBER, 2003, p. 1128).

Mesmo empreendendo esse recorte e tendo, inclusive, apontado os aspectos legais que envolvem a emergência do PARFOR e delimitam os requisitos de sua criação e implementação, no aprofundamento desta análise ainda é possível identificar suas relações com uma infinidade de correntes de pensamento. Tal variedade diz respeito, fundamentalmente, às pesquisas que foram (e permanecem sendo) desenvolvidas em diferentes campos do saber (e, inclusive, dentro do mesmo campo), o que imprimiu certa dificuldade na definição da linha argumentativa a ser desenvolvida para a compreensão do PARFOR em sua relação com o processo de profissionalização docente.

Diante disso, opto por realizar um, por assim dizer, *recorte do recorte* versando sobre as contribuições de estudos de história da profissão docente, em seu potencial para acrescentar outros elementos à dimensão prescritiva do problema. Para finalizar este capítulo, analiso as contribuições de autores que têm se debruçado sobre o estudo da relação entre as políticas de formação de professores no Brasil a partir dos anos 1990, o processo de profissionalização do magistério com ênfase nas demandas da LDB 9.394/96 e algumas finalidades da escola na sociedade contemporânea.

Sobre as interlocuções teóricas estabelecidas acerca do processo de profissionalização

No capítulo intitulado *Estudos de História da Profissão Docente*, que integra a obra *500 anos de educação no Brasil*, Catani (2007) realiza uma análise da produção de estudos históricos sobre a profissão docente no Brasil, abordando a ideia de profissionalização e a maneira pela qual ela tem sido trabalhada por alguns pesquisadores. Segundo a autora, a produção brasileira sobre o tema possui um comparecimento recente e, embora sejam abundantes estudos históricos relacionados à formação, instituições, saberes, atividades, organização da categoria, a expressão *história da profissão docente* é mais rara. Tal observação faz-se importante na medida em que a mesma

[...] é unificadora das várias dimensões do exercício profissional do magistério, cuja concepção exige a análise simultânea e integrada dessas mesmas dimensões: a formação, a instituição e os saberes, o exercício concreto da atividade, as relações com o Estado, as formas de organização da categoria profissional (CATANI, 2007, p. 587).

Após o exame de teses e dissertações, Catani conclui que as dimensões condizentes à *organização da categoria profissional e às relações com o Estado* são mais abundantes, tomando como marcos períodos mais recentes. No que se refere aos encontros acadêmicos da área, observa a emergência de novos traços, porém com uma *dispersão temática*, afirma Catani (2007), posto que nem sempre os diversos aspectos do problema aparecem analisados em um mesmo trabalho.

Em diálogo com Nóvoa (1998), a autora chama a atenção para a dificuldade de encontrar trabalhos que articulem a proble-

mática da história das ciências da educação à história da profissionalização dos professores, em diferentes países ocidentais:

[...] no primeiro caso, privilegia-se frequentemente uma reflexão *interna* que permite estudar as questões epistemológicas do ‘saber’, mas pouco reveladora dos conflitos de ‘poder’ que estruturam a elaboração histórica das ciências da educação. No segundo, a análise é quase sempre orientada pelas preocupações ligadas ao estatuto econômico, à imagem social ou à identidade profissional dos professores, deixando de lado a questão de suas relações com o saber, principalmente com o saber pedagógico (NÓVOA, 1998 apud CATANI, 2007, p. 588).

Longe de pretender resolver essas questões, porém, considerando o alerta dos autores supracitados, tendo abordado no capítulo anterior elementos que envolvem as relações de poder-saber entrelaçadas às demandas voltadas para a formação dos professores, adiante serão apontadas algumas questões relativas ao exercício concreto da atividade profissional docente. A intenção é considerar a articulação desses elementos como diferentes momentos do processo de profissionalização dos professores.

Para introduzir algumas reflexões referentes ao processo histórico de profissionalização docente, o diálogo com Nóvoa apresenta-se frutífero. Afinal, embora o autor elabore uma análise pautada na experiência de Portugal, acompanhando as suas próprias palavras, esta apresenta grandes semelhanças se comparada aos diferentes países que compõem as sociedades ocidentais. Assim, sem negar as especificidades, o autor defende “o caráter transnacional da maioria das questões concernentes aos professores” (CATANI, 2007, p. 586). Para tanto, elaborou um modelo interpretativo que examinou o processo de profissionalização

português durante os séculos XVIII e XX, definido em torno de quatro etapas, ao longo das quais se configurou o estatuto social e econômico dos professores: 1) o exercício do ofício como ocupação principal; 2) a configuração de licença do Estado como suporte legal para o exercício da profissão; 3) a criação de instituições específicas voltadas para a formação docente e 4) a constituição de associações profissionais. Além disso, o autor defende que foram sendo construídos conjuntos de conhecimentos e técnicas, bem como, de normas e valores, destinados a nortear o exercício dessa atividade profissional (NÓVOA, 1991, 1995).

Para explicar mais detalhadamente como se deu a gênese da profissão nos países europeus e, mais especificamente, em Portugal, destaca que a profissionalização dos professores esteve intimamente ligada à constituição dos Estados Nacionais Modernos, através do movimento de secularização e de estatização do ensino que imprimiram um maior controle aos processos educativos. Apesar do reconhecimento da estatização, o autor pondera que as formas e os modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja prolongaram-se. Contudo, passaram a ser dinamizados por um corpo de professores recrutados pelas autoridades estatais.

Ancorado nos estudos de Julia, Nóvoa admite que as motivações, as normas e os valores originais da profissão docente continuaram vigentes, tendo “o modelo do professor permanecido muito próximo do modelo do padre” (JULIA, 1981 apud NÓVOA, 1999, p. 15). Apesar dessas permanências, uma mudança significativa no processo de profissionalização delineou-se a partir desse período: se, enquanto mantida sob a tutela da Igreja, a função docente desenvolvia-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens; com a estatização, o ensino

foi, aos poucos, tornando-se ocupação principal, exercendo-se em tempo integral.

É importante frisar o alerta de que, embora os estudos nesse campo imputem a gênese da profissão docente à ação dos sistemas estatais de ensino, mais recentemente, pesquisas apontam que, no início do século XVIII, já havia uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como ocupação principal, exercendo-a, por vezes, a tempo inteiro. Contudo, o que Nóvoa chama atenção, enquanto mudança significativa é que

[...] a intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício (NÓVOA, 1995, p. 16-17).

Outro fator relevante nesse processo, que fora apontado no capítulo anterior e que Nóvoa menciona em sua análise, trata da elaboração de um corpo de conhecimentos direcionado para a educação da infância, considerada uma etapa da vida, cuja intencionalidade educativa é permeada pela necessidade de governo da população, no contexto dos Estados Nacionais. Emerge, assim, a pedagogia, constituída como um corpo de conhecimentos especificamente voltado para a relação dos professores com os objetivos de ensino. Nesta perspectiva,

o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultam o exercício do ensino como atividade secundária ou acessória. O trabalho docente diferencia-se como “conjunto de práticas”, tomando-se assunto

de especialistas, que são chamados a consagrar-lhe mais tempo e energia (NÓVOA, 1995, p. 16).

Cabe ressaltar, ainda, o destaque para a elaboração de um conjunto de normas e de valores largamente influenciado por crenças e atitudes morais e religiosas. Para Nóvoa (1999), os professores aderiram a uma ética e a um sistema normativo que, mesmo quando a missão de educar foi substituída pela prática de um ofício e a vocação cedeu o lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem. Os professores têm integrado, portanto, este discurso, transformando-o num objeto próprio, conferindo, também, permanência às influências das origens religiosas da profissão docente.

Até este momento da análise, é possível perceber o destaque para as transformações que contribuíram para a afirmação do exercício da função docente como uma ocupação principal, fator que constitui um capítulo central da história da profissão docente, segundo o modelo interpretativo adotado por Nóvoa (1999).

Outro elemento desse processo passou a integrar as preocupações dos reformadores do século XVIII: a definição de regras uniformes de seleção e de nomeação dos professores como forma de *organizar* a diversidade que havia marcado o exercício das situações educativas, o que não se adequava às novas configurações político-sociais advindas com a emergência dos Estados Nacionais Modernos. Nesse período, para os dirigentes, era preciso “subtrair os docentes à influência das populações e dos notáveis locais e os considerar como um corpo do Estado” (NÓVOA, 1991, p. 121). Esse movimento, contudo, não deve ser tido como uma simples “imposição” dos detentores do poder político, posto que fora, também, compartilhado pelos próprios professores, sujeitos ativos desse processo.

Os professores aderem a este projeto, que lhes assegura um estatuto de autonomia e de independência em relação aos párocos, aos notáveis locais e às populações: a funcionarização deve ser encarada como uma vontade partilhada do Estado e do corpo docente. E, no entanto, o modelo ideal dos professores situa-se a meio caminho entre o funcionalismo e a profissão liberal: ao longo da sua história sempre procuraram conjugar os privilégios de ambos os estatutos (NÓVOA, 1999, p. 17).

Com isso, tem-se a criação de uma licença ou autorização do Estado para que os professores exerçam legalmente a atividade docente, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos sujeitos que preencham certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral etc.). A elaboração dessa espécie de *autorização* é um momento decisivo do processo de profissionalização, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Além disso, este documento também contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área, funcionando como a legitimação oficial da sua atividade, o que vai influenciar as dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores.

O terceiro fator importante para o processo de profissionalização docente dá-se com a criação de instituições específicas de formação. De acordo com o pesquisador português, embora fosse um projeto antigo, a criação das Escolas Normais somente se realizará em pleno século XIX, graças à conjugação de interesses vários, nomeadamente do Estado e dos próprios professores. Para ele, “mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo),

contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional” (NÓVOA, 1995, p. 18).

Com relação aos interesses dos próprios professores, maiores exigências de acesso ao exercício do ofício, possessão de um conjunto de conhecimentos especializados e elevação do nível acadêmico com base na ideia de que realizam um trabalho da mais alta importância social, são algumas das reivindicações inscritas nas lutas associativas dos séculos XIX e XX. Nesses termos, a segunda metade do século XIX constitui-se em uma época-chave para compreender a *ambiguidade do estatuto dos docentes*: embora fosse reconhecida a importância social do trabalho dos professores, estando, neste ponto, mais próximos dos médicos e advogados, o nível de renda colocava-lhes ao lado dos artesãos ou dos operários especializados (NÓVOA, 1991).

Neste cenário, forjaram-se as lutas em busca de maior prestígio para a profissão, que provocaram um reforço do sentimento de solidariedade interna ao corpo docente e, num certo sentido, a emergência de uma identidade profissional (NÓVOA, 1999).

Tais atividades acabaram contribuindo para a elaboração de uma mentalidade comum entre os professores que, embora estivessem pautadas em diferentes filiações político-ideológicas, organizavam-se a partir de eixos reivindicatórios comuns: a melhoria do estatuto, o controle da profissão e a definição de uma carreira. Além disso, somam-se os seguintes elementos simbólicos:

No princípio do século XX, este “fundo comum” é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus

agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente (NÓVOA, 1999, p. 19).

Este seria o outro momento do processo de profissionalização: a constituição de movimentos associativos em defesa dos interesses dos professores.

Nesta perspectiva, o modelo analítico de Nóvoa (1999) relaciona o processo de profissionalização docente à afirmação da escola como instituição hegemônica de atuação desses especialistas, cuja atividade passou a ser norteadada por um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da profissão. Além disso, os valores éticos e o sistema normativo passaram a reger, não apenas o cotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente, o que explica a sua defesa de que a identidade profissional não deve ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico da escolarização. Isto porque, para o autor, o que funda uma profissão não se define nos limites internos da sua atividade.

É importante ressaltar que este modelo de análise não deve ser tido como uma evolução linear, mas ser tomado como um percurso repleto de lutas, conflitos, hesitações e recuos. Isto porque o campo educativo é ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, famílias etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos. Por outro lado, o próprio movimento associativo docente teve (e tem) uma história de poucos consensos e de muitas divisões, o que permite encarar o processo de profissionalização com um olhar atento às tensões que o atravessam.

Por outro lado, Nóvoa (1999) aponta ainda que, mais recentemente, partindo de diferentes perspectivas, alguns estudos

destacam a emergência de um processo de *desprofissionalização* (ou proletarianização), especialmente, a partir dos anos 1990. Tal processo seria caracterizado por uma perda de controle nas decisões, afetada pela expansão escolar e pelo aumento do pessoal docente, bem como por uma relativa incerteza face às finalidades e às missões da escola, além da existência de certas correntes pedagógicas como, por exemplo, as teses da desescolarização e da educação permanente, somados à consolidação de um grupo cada vez mais numeroso de especialistas pedagógicos, como fatores que interferem nas margens de competência dos professores.

O debate sobre a vigência de um possível processo de proletarianização da categoria será retomado no capítulo seguinte. Por ora, opto por concordar com Nóvoa (1999) quanto à sua defesa de que a compreensão contemporânea do exercício concreto da atividade dos professores implica uma visão multifacetada que busque apontar a grande complexidade que o envolve.

Nesta perspectiva, o olhar que irá direcionar a análise do PARFOR enquanto experiência partilhada leva-me a reforçar o papel ativo dos professores como uma dimensão do processo de profissionalização, garantido através das práticas desenvolvidas durante o curso, nas escolas em que atuam, nas organizações coletivas de que participam, nas estratégias de resistência aos condicionantes legais ou às normatizações gerenciais, nas adesões ou nas burlas cotidianas etc.

Embora o traço de uma possível homogeneização do trabalho docente apontado por Nóvoa (1991) não possa deixar de ser reconhecido, não se pode também negligenciar a atividade desses trabalhadores e a potencialidade que os mesmos têm de resistir, negociar ou subverter esse processo. Deve-se, portanto, abrir espaço para as variações e permitir que os professores manifestem-

-se a respeito de como enxergaram a experiência do programa. Contudo, antes de apresentar as reflexões a respeito dos depoimentos dos professores cursistas, retomarei o modelo interpretativo de Nóvoa considerando suas potencialidades para ajudar a pensar algumas questões que envolvem o processo histórico de profissionalização dos professores no Brasil.

É válido destacar que não pretendo incessantemente encontrar semelhanças ou continuidades, comparando a experiência brasileira a de Portugal. A referência possibilita algumas chaves de entrada, mas não funciona como uma *camisa de força*.

Ao final do capítulo, serão acrescentados outros elementos à sua reflexão, com base em estudos e pesquisas realizados em âmbito nacional e que contribuem para pensar as especificidades do caso brasileiro.

A história da profissão docente no Brasil: aproximações exploratórias

Retomando o debate acerca das relações entre a afirmação da escola enquanto espaço hegemônico do ato educativo na Modernidade, bem como reconhecendo o protagonismo dos professores no terreno da grande operação histórica da escolarização, adiante, serão discutidos alguns elementos apontados por importantes pesquisadores do campo da historiografia da educação no Brasil.

Acerca desse aspecto, de antemão, sublinho um alerta. A alusão, neste caso, é para a questão de que, sob hipótese alguma, anseio realizar um *resgate das origens da profissão docente*, ou coisa do gênero. Antes mais, pretendo iluminar algumas possibilidades de análise das dimensões que perpassam a emergência do programa de formação docente - PARFOR, reconhecendo que esse processo foi (e permanece sendo) atravessado por tensões, ruptu-

ras, disputas. Isso porque, conforme as prescrições do programa já descritas, esta política tem o objetivo de melhorar a qualificação dos professores em exercício, através do acesso a uma formação considerada adequada, diante dos requisitos de habilitação para o exercício do ofício, exigidos pela LDB 9.394/96. Permeando as prescrições legais, encontram-se as projeções e as demandas sociais direcionadas à escolarização das crianças, cuja melhoria dos indicadores de qualidade é preconizada a partir do investimento na formação docente em nível superior.

Tais elementos (função social da escola, formação de professores realizada em instituições específicas e suporte legal para o exercício da profissão) são aspectos que não podem ser negligenciados quando se analisa a *conformação* do corpo docente e a constituição de suas identidades profissionais. Acrescente-se a esse processo, a atividade organizada empreendida pelos próprios professores que, através de movimentos associativos, buscam fazer valer seus interesses perante as formas de homogeneização e de controle governamental.

Com relação à questão da formação e da certificação, visando problematizar de que forma o Estado foi assumindo o controle desse processo (não sem reconhecer a atuação ativa dos profissionais através de suas associações), talvez seja sugestivo – enquanto movimento exploratório – incursionar sobre algumas práticas educativas ocorridas a partir do século XIX, que contribuíram para a emergência de instituições específicas voltadas à formação desses profissionais.

Para ajudar a pensar o fenômeno descrito, Villela (2007), no capítulo intitulado *O mestre-escola e a professora*, que compõe a obra *500 anos de educação no Brasil*, discorre sobre o movimento de secularização do ensino, com destaque para a formação dos Es-

tados Nacionais nos oitocentos, como um momento de um longo processo de produção de uma nova *forma escolar*, em detrimento aos modos difusos de educação e de aprendizagem. Em diálogo com Nóvoa (1991), destaca o processo de emergência dos sistemas estatais de ensino em suas relações com o processo de profissionalização docente no Brasil.

De acordo com a autora, no início do século XIX, inicia-se um controle progressivo do Estado sobre a educação formal, com o objetivo de organizar um sistema de instrução primária no Brasil. Nesse período, observa o início de uma normatização, com a elaboração de documentações voltadas para ordenar o exercício do ofício docente, que leva a um processo de *funcionarização*, contribuindo para a definição do estatuto socioprofissional dos professores.

Vilella (2007) destaca a promulgação da Lei Geral do Ensino de 1827 e do Ato Adicional de 1834, como momentos em que a intervenção estatal tentará se efetivar quanto à organização docente, definindo um *estatuto*, que dará início a um processo de homogeneização, unificação e hierarquização em relação às iniciativas diversificadas que caracterizaram a fase anterior de exercício do ofício. Outro elemento-chave no processo de institucionalização da profissão foi a criação das escolas normais, ainda no século XIX. Surgidas a partir das décadas de 1830 e 1840, tais escolas provinciais tencionarão substituir o mestre-escola pelo professor primário, formado e preparado para o exercício da função (GONDRA e SCHUELER, 2008; UEKANE, 2008). É válido ressaltar que esse processo não se deu sem contradições, tensões, descontinuidades, tanto assim que no decurso do século XIX registra-se um acentuado movimento de *abertura e fechamento* das Escolas Normais em território nacional: sintoma maior da *disputa*

que caracterizou o fenômeno de institucionalização da profissão docente no Brasil.

A primeira escola normal a iniciar suas atividades foi a de Niterói, capital da província do Rio de Janeiro, no ano de 1835. De acordo com Vilella, (2007) esta instituição funcionou como um laboratório de práticas que, estrategicamente, deveriam ser tomadas como modelo para o restante do país, tendo em vista a grande influência de políticos locais no cenário nacional. Contribuindo para uma valorização dessa iniciativa, nos discursos dos governantes, a ideia da necessidade de estender a instrução pública a toda a população era recorrente, coerente com os ideais do iluminismo racionalista, tão difundido à época.

Assim, visando cultivar a unificação de territorialidades, o estreitamento de laços de pertencimento, o estabelecimento de vínculos de nacionalidade e a constituição de um corpo de cidadãos, foi sendo enfatizada a necessidade de formar o professor como um agente capaz de conduzir essa grande *missão*. Por outras palavras, *a ordem, o progresso e a civilização*, poderiam ser alcançados a partir do exercício profissional daqueles que estariam em contato com as novas gerações (as crianças).

Nessa perspectiva, a organização de um sistema escolar nacional também deveria funcionar como um dispositivo de controle e disciplinamento, sob a perspectiva governamental, de converter a multidão em uma população (FOUCAULT, 2008). Para o cumprimento dessa finalidade, a escola passou a desempenhar um papel fundamental, sendo a formação dos professores considerada um elemento-chave nessa empreitada. Coerente com tais formas de controle governamental, os mecanismos de seleção e de admissão desses funcionários recaiam, muito mais sob as condições morais dos docentes do que sob sua própria formação in-

telectual, o que pode ser percebido no texto da Lei de Criação da Escola Normal de Niterói: “Art.4 – Para ser admitido à matrícula na Escola Normal, requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever” (BRASIL, lei nº 10, de 4.04.1835, art. 4º apud VILLELA, 2007, p. 106).

Para atestar a *boa morigeração*, o candidato dependia do aval do juiz de paz do seu local de domicílio, acrescido, posteriormente, do aval do pároco. Somente após cumprida essa exigência, o diretor da instituição julgaria, através de um exame, se o mesmo possuía princípios suficientes de leitura e escrita.

Por outro lado, Vilella (2007) aponta que a recomendação de adoção do método mútuo, prescritivamente presente no conteúdo programático da Escola Normal, apesar das profundas críticas que sofria, também pode ser percebida como um sinal da preocupação com o controle dos *perigos da multidão*¹⁷, posto que o mesmo desenvolvia hábitos disciplinares de hierarquia e ordem através de uma vigilância, sem punição física.

Quanto ao currículo do curso normal de Niterói, a autora defende que era caracterizado por uma normatização do conhecimento, transformando-se, aos poucos, num corpo de saberes característicos dessa formação: inicialmente, o conteúdo pouco diferia do currículo das escolas primárias, exceto pelo domínio do método lancasteriano; posteriormente, com a Reforma de 1847, possibilitou uma formação diversificada para professores de ensino preliminar e de ensino médio e tornou o curso seriado, haven-

¹⁷ Sob a lógica de se afastar os perigos da multidão, é digna de friso a preocupação constante às prescrições disciplinares constantes à Escola Normal, já presentes também na Lei Geral de 15 de outubro de 1827, estrategicamente, recomendar a adoção do método de ensino mútuo. Afinal, como se sabe, pautado nas ideias de Andrew Bell e Joseph Lancaster, tal método ao articular à ação educativa a atuação de alunos-monitores, um conjunto de sinais e comandos, hierarquização dos saberes poderia instruir, conjuntamente, de mil a mil e quinhentos alunos

do, também, uma graduação de disciplinas em função do nível a que os futuros professores se destinavam. Nesse momento, também é introduzida a disciplina denominada *didática*, assim como são incluídos estudos voltados para as ciências físicas e naturais.

No decorrer dos anos seguintes, até o final dos oitocentos e primeiras décadas do século XX, o currículo desta Escola Normal sofreu inúmeras modificações, bem como os métodos de ensino preconizados e a organização espaço-temporal. Por outro lado, passou também por momentos de crise de legitimidade, chegando, inclusive, a ser extinta por quase uma década (UEKANE, 2008).

Quanto às Escolas Normais criadas e reformadas em outras províncias, como Bahia, São Paulo e Minas Gerais, Vilella aponta que as mesmas revelam muitas aproximações com essa primeira experiência da província do Rio de Janeiro, tendo passado por momentos de valorização e de instabilidade (pelo menos, até os anos 1860). Contudo, a partir da década de 1870, a formação de professores realizada nas escolas normais foi revalorizada, sendo essas mudanças de postura do governo e da sociedade mais ampla, motivadas pelas inúmeras transformações de ordem política, econômica e social, com destaque para o surto de urbanização e as demandas advindas desse processo, ampliando a procura por instrução.

Acerca, ainda, da discussão sobre o processo de criação de instituições específicas voltadas para a formação de professores como um elemento-chave no processo de profissionalização no Brasil, cabe citar Faria Filho e Vidal (2000) quando reforçam a importância da criação do Ministério da Educação e Saúde, nos anos 1930.

Concebido como um órgão central, responsável pela elaboração de diretrizes gerais sobre a educação no Brasil, sua emer-

(SILVA; SCHUELER, 2013). Acerca do método de ensino mútuo, dentre outros trabalhos, ver: BASTOS, FARIA FILHO, 1999; CARUSO e DUSSEL, 2003.

gência é tida como um acontecimento histórico relevante quando se pensa a questão da homogeneização de conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares a serem implementados nos diferentes estabelecimentos de ensino brasileiros. Isto porque neste período é elaborado todo um conjunto de normas, alicerçado em saberes, técnicas, valores e condutas a serem difundidos junto à população, que vão permear as regulamentações acerca da formação do candidato ao magistério e as diretrizes sobre o exercício do ofício no país.

A criação desse Ministério, de acordo com Gomes (2002), correspondeu a um processo de valorização e reconhecimento da necessidade de mudanças no campo educacional. Contudo, ressalta que “uma das grandes dificuldades para a implementação e avaliação de políticas públicas nessa área foi, durante muito tempo, a ausência de dados estatísticos confiáveis sobre a situação do ensino no país” (GOMES, 2002, p. 405).

Frente a esse quadro, cresciam as críticas à orientação constitucional descentralizadora, vigente até então. A criação do MESP, em 1930, portanto, respondeu a uma demanda motivada por diferentes aspectos sociais. De acordo com Dias (2013), durante o governo de Getúlio Vargas, foram amplas as iniciativas quanto ao processo de profissionalização do magistério, sendo que

[...] o estatuto social atribuído à profissão emerge por meio das implicações das reformas do ensino secundário, da organização do trabalho docente nas escolas, das funções sociais e políticas atribuídas ao ensino e das concepções veiculadas acerca do magistério (DIAS, 2013, p. 111).

Para a autora, com a padronização do sistema educacional e a crescente centralização política, foram elaboradas medidas destinadas a viabilizar o maior controle do Estado sobre os agen-

tes do ensino escolar. Em diálogo com Vincentini e Lugli (2005 apud DIAS, 2013), destaca a implementação da reforma Francisco Campos de 1931 como um marco importante na delimitação do espaço profissional do magistério de ensino secundário no Brasil.

Quanto ao conjunto de normas elaborado nesse período, cabe notar que a partir de 1931, foi estruturado um novo modelo federal de regulamentação, fiscalização e orientação pedagógica para as escolas. Dentre os requisitos para equiparação das instituições de ensino, a ser obtida através de inspeção federal, estava a inscrição dos docentes no Registro de Professores no MESP, criado no mesmo regulamento. Esse foi o início da regulamentação, pelo governo federal, do exercício do magistério no ensino secundário no pós-1930.

A concessão de uma *licença* para ensinar passou a ocorrer mediante a comprovação dos requisitos exigidos por parte dos pretendentes, estando vinculada à habilitação dos professores em instituição própria que, no caso do ensino secundário, deveria ser feita no ensino superior, pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, instituição também prevista pela reforma de 1931 (DIAS, 2013).

Sem adentrar às transformações legais, estruturais e curriculares que se sucederam, cabe apontar a criação do Registro de Professores e a institucionalização da formação do professor secundário em cursos de nível superior como medidas representativas da determinação do governo de instituir requisitos que demarcavam quem poderia, ou não, integrar o campo de atuação profissional do magistério. Portanto, esses dois aspectos (o registro e a formação) instituíram uma mudança na história do magistério de ensino secundário, até então exercido por profissionais de diversas áreas.

Ainda que essas medidas legais não tenham repercutido de forma impositiva nos diferentes estabelecimentos em que se exercia o ofício docente, posto que, conforme apontado no início deste capítulo, até mesmo em tempos recentes existem diversos sujeitos que exercem a profissão sem cumprir os requisitos legais, concordo com Dias (2013) que essas medidas passaram a anunciar um estatuto profissional específico para o exercício do magistério no Brasil.

Consciente de suas limitações, esta breve incursão foi apenas para situar o leitor acerca do período histórico em que o governo brasileiro tomou para si, em caráter nacional, o controle da concessão de uma *autorização* para lecionar, ou, de acordo com o modelo analítico de Nóvoa (1999), o momento de configuração de uma licença do Estado como “suporte legal para o exercício da profissão” (NÓVOA, 1999, p.17).

De olho no foco: direcionando, novamente, as lentes para a experiência do PARFOR

Conforme discutido anteriormente, as prescrições que justificam a emergência do programa defendem que o professor deve se qualificar para garantir que ocorram efetivas mudanças no campo educacional e na sociedade como um todo. Sendo um meio para atingir esse fim, o PARFOR carrega consigo a busca por uma formação docente mais adequada às propaladas *demandas da contemporaneidade*, ideário que se encontra presente na promulgação de sucessivas medidas legais, tais como a LDB 9.394/96, que apregoa novos requisitos de formação e de exercício para a atividade do magistério, além de novas exigências quanto à habilitação mínima para atuar. Tem-se aí, portanto, pelo menos dois aspectos que engendram interferências na profissionalização dos professores: a formação específica e a licença para ensinar.

Nesta seção, alguns elementos serão acrescentados ao debate, a partir das reflexões de autores que têm se debruçado sobre a articulação entre políticas de formação de professores no Brasil, o processo de profissionalização do magistério e as finalidades da escola na sociedade contemporânea.

De acordo com Gatti (2010; 2013), embora a importância social da formação inicial e continuada de docentes esteja sendo amplamente reconhecida na contemporaneidade, aspectos referentes a essa formação, aos planos de carreira, às condições de trabalho e à valorização desses profissionais, entre outras questões, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil¹⁸.

Tomando a educação como um direito humano e um bem público, Gatti; Barreto; André (2011) consideram que o acesso ao conhecimento é um determinante das desigualdades sociais, posto que ele se mostra como princípio diferenciador de pessoas e grupos humanos. Nesta perspectiva, sendo a escola uma instituição voltada para a socialização dos saberes acumulados historicamente, funciona como instrumento de qualificação das novas gerações para atuarem, consciente e criticamente, em diferentes campos da vida social. Para alcançar esta intencionalidade, é preciso investir em profissionais bem formados, dentro das novas configurações sociais e de suas demandas.

Para a autora, em função dos graves problemas que enfrentamos no que concerne às aprendizagens escolares em nossa sociedade (que se complexifica a cada dia)¹⁹, avoluma-se a preo-

18 Em diálogo com diversos autores, Gatti (2013) argumenta que há uma crise, não só no Brasil, mas em nível mundial, no que concerne aos modelos de formação de professores para a educação básica, que estaria em descompasso com relação às novas demandas postas a esses trabalhadores.

19 Muitos autores têm se debruçado sobre o papel da escola ante aos impactos da internet e da tecnologia na sociedade contemporânea. Tal discussão envolve o de-

cupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. Diante disso, traz o seguinte alerta:

Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

Todas essas questões atravessam o processo de profissionalização docente, porém, embora considerando uma conjunção de fatores, a autora elege como frente para os seus estudos e pesquisas a questão específica da formação inicial. Os diversos questionamentos, as concepções defendidas, os levantamentos produzidos suscitaram uma série de reflexões que se relacionam ao estudo do PARFOR, cujos aspectos mais relevantes serão mencionados a seguir.

bate sobre a possibilidade de preparar sujeitos capazes de pensar e aprender permanentemente, num mundo onde o fluxo de informações é intenso, modificável, flexível, de forma que garanta a sua participação consciente e ativa nos diferentes âmbitos da vida em sociedade. Para aprofundamento consultar: Young (2011), Libâneo (2012), Coutinho e Lisboa (2011).

Para Gatti (2013), a iniciação formativa do profissional docente da Educação Básica merece uma atenção maior, uma vez que existem inúmeros problemas envolvendo a estrutura, o currículo e a dinâmica dos cursos de licenciatura no Brasil. Com base em diversas pesquisas, sintetiza que a formação dos professores vem apresentando “currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa” (GATTI, 2013, p. 58).

Em suas críticas às estruturas universitárias e curriculares, herdadas de uma concepção de ciência positivada, em que as abstrações imperam sobre os conhecimentos que envolvem situações cotidianas, falta uma organização dos cursos para que promovam uma maior aproximação entre a formação acadêmica e as necessidades das escolas. Essa dissociação traz graves consequências para a Educação Básica. Contudo, mesmo sendo um problema que atravessa muitas décadas,

[...] a maneira como esse problema formativo vem sendo tratado nas políticas públicas denota leniência dos poderes públicos quanto aos professores da educação básica, cujo currículo formativo tem se mantido enrijecido por um século, com aligeiramentos visíveis no tempo (GATTI, 2013, p. 56).

A autora defende que a formação de professores deve ocorrer em nível superior e que o espaço adequado para o seu desenvolvimento é a Universidade, tendo como eixos formativos e alertas, dentre outros, os seguintes aspectos:

1) a formação de professores não pode ser pensada apenas a partir das ciências/áreas disciplinares, como adendo destas áreas, mas precisa ser *pensada*

e realizada a partir da função social própria à educação básica, à *escola e aos processos de escolarização* – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil; 2) sua formação se volta para a ação pedagógica na educação escolar de crianças e adolescentes jovens em desenvolvimento; 3) fazer a formação de professores para além do improvisado, na direção de superação de uma posição missionária ou de um mero ofício, deixando de lado ambiguidades quanto a seu papel como *profissional e agente social* da mais alta importância; 4) cultura geral aprofundada é parte necessária ao exercício de seu trabalho (GATTI, 2013, p. 39).

Nessa perspectiva, em se tratando do processo de profissionalização docente, este não pode ter consistência sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação. O reconhecimento dessa necessidade está ligado ao valor social atribuído ao trabalho dos professores, o que tem sido afetado negativamente, por conta das dificuldades que os cursos de licenciatura têm enfrentado para promover essa articulação.

A partir das necessidades levantadas pelas redes educacionais, estaduais e municipais, das pesquisas, dos seminários, dos debates e da atuação organizada de docentes por meio de suas associações, exigiu-se do Ministério da Educação (MEC) a implementação de novas políticas relativas à docência na educação básica. Nesse movimento, conforme citado anteriormente, foi criada, em 2009, a Política Nacional de Formação de Professores, com o propósito de oferecer cursos presenciais e à distância, em certos casos voltados preferencialmente a docentes já em exercício, mas não titulados em nível superior. Para Gatti (2013), a concepção geral dessa política é ousada, tanto pelas rupturas que poderia pro-

piciar com relação a velhas estruturas formativas nas instituições de Ensino Superior, especialmente as públicas, como pelas dimensões que assume e pelo grande aparato virtual que foi montado para apoiar sua implementação.

Contudo, apesar de potencialmente poder proporcionar um maior diálogo entre as situações formativas e as demandas das escolas, especialmente no caso dos cursos de formação de professores em exercício, como o PARFOR, a autora realiza as seguintes críticas:

[...] essa política, no entanto, não tocou as questões tão essenciais ligadas à estrutura dos cursos de licenciatura, suas diretrizes e conteúdos curriculares. Também vem apresentando algumas dificuldades de percurso, com problemas na articulação entre órgãos do nível federal, com as universidades para pôr em ação seus projetos e com as políticas próprias de estados e municípios no gozo de sua autonomia. Questões que podem ser consideradas esperadas quando se propõe uma política dessa envergadura, dados os contextos burocráticos e institucionais vigentes, e com sua implementação ainda recente (GATTI, 2013, p. 60).

Diante do exposto, embora não haja aqui a intenção de confirmação de hipóteses, cabe considerar os alertas da autora como uma porta de entrada para as reflexões sobre a experiência formativa do programa.

Ainda com relação às políticas contemporâneas de formação de professores no Brasil, Brzezinski (2008) discorre sobre a influência de fatores *externos* no que concerne à formação inicial e continuada de docentes, mas que interferem na qualidade da Educação Básica brasileira e no processo de profissionalização do magistério. Dentre esses fatores, aborda “a certificação de compe-

tências como um dos processos de regulação e avaliação proposto pelo Estado, como controle de formação e exercício profissional do professor” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1140).

Embora concorde que o conceito de formação está ligado a uma lógica da prática, ou seja, deve articular saber e ação, realiza duras críticas às políticas que ela chama de *treinamento*, considerando estas como sendo voltadas para a *reciclagem* de professores. Para ela, os programas de formação em exercício criados a partir dos dispositivos da LDB 9.394/96 possuem a intenção de corrigir desvios, uma vez que os sistemas de ensino admitiram pessoas sem serem formadas, em consequência herdaram a obrigatoriedade de capacitá-las.

A autora critica, ainda, a legislação educacional vigente quando permite modelos de preparo do professor que se desenvolvem de forma aligeirada, bem como as instituições que negligenciam a pesquisa como componente importante da formação para o magistério. Soma-se a isso a divulgação dos resultados de avaliações aplicadas em larga escala que, segundo ela, penalizam as instituições públicas de ensino superior e as escolas quanto aos frágeis índices de desenvolvimento (IDEB) que têm apresentado, municiando discursos da mídia e de políticos brasileiros que atribuem ao professor a falência da Educação Básica.

Nesta perspectiva, denuncia que o produto desta lógica de *(de)formação* são cursos centrados no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado *imediate* do que vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano da escola. Embora a autora considere essa articulação algo importante, avalia que o aprendizado do *imediate* na maioria das vezes não tende a mobilizar suficientemente o conhecimento

em busca de soluções: “nesta situação, o professor corre o risco de se valer de um ‘praticismo’ sem limites, derivado de uma visão ativista da prática” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1153).

Como uma possível solução para corrigir esse problema, espera acertadas propostas e ações decorrentes da reconfiguração da CAPES, eliminando de uma vez por todas a certificação de competências docentes e acionando a proposta de criação de um Sistema Nacional de Formação de Professores.

Esta breve apresentação dos aspectos apontados por Brzezinski (2008) e Gatti (2013) quanto às políticas contemporâneas de formação de professores no Brasil tem o intuito de situar o PARFOR nos debates sobre o tema. Destas reflexões ficaram os alertas referentes aos riscos tanto de uma formação excessivamente abstrata e desarticulada com relação às necessidades das escolas quanto aos problemas do praticismo e de uma possível certificação em massa que negligencie a pesquisa e a promoção de situações formativas que capacitem o professor a pensar e agir a partir de uma abordagem compreensiva do cotidiano (e não meramente mecânica ou imediatista). Ambas as perspectivas buscam superar uma concepção dicotômica de formação, sendo de grande relevância quando se estuda a formação/habilitação como elementos centrais no processo de profissionalização docente.

Concordando com Brzezinski (2008), a criação de programas como o PARFOR está pautada numa lógica *emergencial*, visando corrigir distorções e combater a escassez de professores habilitados que se encontram em exercício na Educação Básica. Diante disso, as potencialidades e os alertas acima apontados contribuem para sensibilizar o olhar de pesquisadores comprometidos, política e eticamente, com os resultados de suas investigações.

Por outro lado, os apontamentos trazidos pelos diversos autores que se debruçaram sobre o processo de profissionalização do magistério contribuem para a configuração dos aportes dessa análise. Além disso, favorecem a definição de fronteiras, orientam os critérios de exclusão/inclusão, uma vez que auxiliam a focalização do problema e a estruturação dos questionários e das entrevistas, cujos resultados serão trabalhados adiante.

A (re)construção de si pela experiência

Nesse momento da análise, em que serão aprofundados elementos referentes à experiência do PARFOR no IFMA/Campus Codó, cabe retomar algumas questões discutidas no início desta exposição. Tal recapitulação, que é ao mesmo tempo um aprofundamento do debate, alude ao reconhecimento da ingerência de fatores subjetivos no processo de construção do conhecimento científico, relacionados tanto ao sujeito pesquisador quanto aos demais sujeitos que, de alguma forma, atuam na realização dessa política pública.

Diante disso, a consideração das possíveis influências de minha própria trajetória acadêmico-formativa e profissional no que se refere à escolha e identificação quanto ao objeto de estudo está alinhada à forma de abordá-lo, uma vez que o foco da pesquisa privilegia a investigação sobre os possíveis significados construídos pelos professores cursistas acerca dessa experiência formativa: o PARFOR. Assim, sem negligenciar o âmbito prescritivo do problema, a ideia é confrontá-lo às lógicas ativadas por esses sujeitos no que concerne ao aspecto da profissionalização docente, com ênfase nos elementos voltados para a sua identificação com o ofício.

Ainda que o recorte desta obra tenha recaído sobre as representações dos sujeitos professores, é importante frisar também que, por estarmos nos referindo a uma política pública, os gestores locais do PARFOR (Coordenador do IFMA/*Campus* Codó, Diretor da Instituição e Coordenadora Regional do programa) são também considerados sujeitos dessa experiência. Seus depoimentos contribuem tanto no sentido de buscar compreender melhor os mecanismos de realização dessa política em termos locais, como para a análise do programa a partir do *lugar de fala* destes profissionais. A referência às suas concepções e práticas dá-se pela opção por analisar o programa como um acontecimento histórico marcado por uma correlação de forças que permeia, inclusive, os diferentes níveis que envolvem a sua gestão.

Nessa perspectiva, sem negar a dimensão macro, compreendo a realização do PARFOR como uma prática concreta e cotidiana. Daí o recorte de uma experiência específica, onde procuro explicitar as configurações locais, marcadas pela atuação de gestores locais (no IFMA, na Secretaria de Educação, nas escolas, por exemplo), professores formadores e professores cursistas, técnico-administrativos dentre outros, cujas atividades são orientadas por normatizações gerais e específicas, valores e tradições, constrangimentos, burlas, acordos, negociações, apropriações diversas e práticas inventivas.

Ao relacionar esses diferentes aspectos, a intenção é realçar as potencialidades criadoras tanto das práticas concretas dos sujeitos (especialmente os professores cursistas) quanto do ato de narrar este acontecimento, sem perder de vista a ideia de que nenhum poder de síntese conseguirá captar a complexidade de seus elementos múltiplos, distintos.

Para ajudar a trabalhar a partir da complexidade de uma abordagem que pretende realçar os entrelaçamentos entre as dimensões prescritivas de governo e as representações de profissionalização construídas pelos sujeitos professores, foram elaborados procedimentos e instrumentos de pesquisa de maneira a auxiliar na produção de uma inteligibilidade para essa experiência social e cultural (o PARFOR). Nesse esforço de compreensão, de início, coloco-me diante de categoria central para este estudo: a *experiência*.

A problematização das experiências construídas pelos sujeitos sociais: cuidados e opções

Para melhor problematizar as *experiências* construídas pelos sujeitos sociais, considero fecundas as contribuições do historiador inglês Edward P. Thompson (1981), tendo em vista que muitos elementos que compõem suas análises estão alinhados à pretensão de discutir o PARFOR em sua dimensão histórica, fruto de práticas vivenciadas no espaço-tempo investigado, dos sentidos construídos, partilhados e/ou disputados pelos atores que fizeram (e permanecem fazendo) o programa. Além disso, são relevantes os alertas em relação à construção do conhecimento histórico, mais especificamente voltados aos limites e possibilidades da produção de sentidos que procurarei empreender em relação às possíveis influências dos programas de formação docente sobre as percepções e práticas dos alunos-professores.

Embora Thompson (1981) trabalhe a partir da revisão de categorias relacionadas ao marxismo, o qual não se constitui em referencial teórico-metodológico desta obra, considero relevante o movimento empreendido no sentido de revisitar proposições do materialismo histórico para elaborar uma crítica a respeito dessa tradição historiográfica tão comumente utilizada em pesquisas no campo da educação.

Chamou-me atenção quando o historiador inglês contrapôs-se àquilo que entende como dogmatismo, teoricismo e determinismo presentes em muitas produções científicas e/ou filosóficas, aos quais irá criticar, pautando-se no entendimento “da natureza provisória e exploratória de toda teoria, e da abertura de espírito com que se deve abordar todo conhecimento” (THOMPSON, 1981, p. 186).

Nessa linha argumentativa, questiona a perspectiva historicista, alicerçada em noções evolucionárias, teleológicas e essencialistas de uma automotivação da *história* como uma sucessão programada de fases que enxergam as motivações do passado rumo a finalidades monótonas (e, no mais das vezes, previsíveis) do presente. O autor critica, também, as percepções que tomam os homens apenas como vetores de determinações estruturais ulteriores, pautadas no rompimento entre a intelectualidade e a experiência prática que oferecem um “teorismo a-histórico que, ao primeiro exame, revela-se um idealismo” (THOMPSON, 1981, p. 11).

Contra-pondo-se, portanto, a esses modos pensar, irá defender a necessidade de recorrer ao diálogo entre as categorias de análise de um acontecimento histórico e a elaboração de procedimentos e técnicas empíricas de abordagem para lidar com questões de valor, de política, de economia, enfim, de cultura que permeiam o cotidiano vivido dos homens e mulheres que produzem tais fenômenos. Assim, advoga que é por meio da categoria de experiência que se “compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15). Para ele, é pela experiência que homens e mulheres definem e redefinem suas práticas e pensamentos.

Nessa perspectiva, em lugar de privilegiar processos *essentialistas de abstração*, propõe a elaboração de categorias que considera mais pertinentes para explicar a contradição ou mudança. Isto porque a incorporação do estudo das experiências práticas de homens e mulheres no mundo irá produzir efeitos de conhecimento, na medida em que poderão fazer desmoronar velhos sistemas conceituais, podendo fazer surgir também outras problemáticas que merecerão investigação pelo conhecimento histórico.

Thompson não se interessa pela busca de correspondências formais entre uma teoria e um acontecimento, ou seja, sua preocupação não recai sobre o oferecimento de garantias de uma identidade entre o objeto *real* e sua representação conceitual. Para ele, um conhecimento que pretenda ser verdadeiro e totalizante terá um curto prazo de validade. Isto porque, em se tratando de fenômenos sociais e humanos, a matéria-prima (objeto de estudo) não é uma substância inerte, cristalizada, esperando passivamente sua manufatura em conhecimento. Nos casos em que se concebe a produção do saber dessa forma, tem-se um idealismo teórico auto confirmador, ensimesmado, cujo diálogo com a empiria provoca uma espécie de deturpação desta, na medida em que a interrogação que a conduz já se encontra com as respostas ensaiadas nas hipóteses que, porventura, tenham mobilizado o interesse investigativo.

O autor enxergará, assim, a relação de conhecimento de outra maneira que não a de *adequação ou inadequação* entre pensamento e realidade. Afinal, sujeito e objeto existem simultaneamente, o que impossibilita haver meios de garantir, de uma vez por todas, que os saberes obtidos sejam *verdadeiros*. A esse respeito, torna-se interessante acompanhar as palavras do autor:

Não me ocorreria definir a relação entre o conhecimento e seu objeto real em termos de uma

“relação” na qual há duas partes ativas – o “real”, por assim dizer, tentando revelar-se ativamente à mente receptora. O real, embora ativo em suas outras manifestações, é epistemologicamente nulo ou inerte: isto é, só se pode tornar objeto da investigação epistemológica no ponto em que penetra o campo de percepção, ou conhecimento” (THOMPSON, 1981, p. 25-26).

Nesse quadro, suas inquietações se debruçarão sobre as maneiras de dialogar com a experiência empírica. Embora esta surja espontaneamente no ser social, não emerge sem pensamento. Isto porque homens e mulheres são racionais e refletem sobre o que lhes acontece e ao seu mundo. Esta vivência cotidiana está sob as influências de dimensões, noções e expectativas organizadoras que concorrerão de algum modo para a eclosão de experiências modificadas. Assim, ainda que considere certo grau de determinação da experiência vivida a partir de noções/ideias/pensamentos/classificações construídas socialmente e das condições materiais de existência (que aqui chamarei também de condicionantes da ação), para ele as pessoas não apenas pensam sobre tais experiências, mas as vivenciam.

Com isso, irá desacreditar as proposições metafísicas de análise dos acontecimentos históricos. Porém, não sugere, em lugar disso, um amplo relativismo ou ceticismo quanto às credenciais epistemológicas da historiografia. A relação com a empiria pode ainda ser perfeitamente uma relação real e determinante, isto é, uma relação da apropriação ativa por uma parte (pensamento) da outra parte (atributos seletivos do real), e este diálogo deve ocorrer não em quaisquer termos que o pensamento prescreva, mas de acordo com as maneiras que são influenciadas pelas propriedades do objeto de estudo.

Dessas ponderações, pode-se depreender que para Thompson (1981) o *real* não pode determinar o que é feito pelo pesquisador, mas pode estabelecer limitações (inclusive, do que não pode ser feito) e sugerir habilidades necessárias para um diálogo, digamos, mais profícuo entre teoria e empiria. Caso contrário, a produção do conhecimento não passaria de extravagantes especulações.

É importante ressaltar que o autor não combate a questão da mediação teórica, posto que são os conceitos/categorias/noções que permitem a organização do pensamento. Ou seja, tanto na interpretação de fenômenos isolados como no exame de acontecimentos marcados pela inter-relação entre fenômenos díspares (onde há uma maior complexidade de análise), a impregnação teórica é inevitável, uma vez que o “ato teórico é anterior a qualquer coisa que se pretenda como investigação ‘empírica’, e a conforma” (THOMPSON, 1981, p. 30).

Frente a isso, discorre sobre a elaboração de critérios para as interpelações históricas, de maneira que suas produções não sejam tidas como simples *pontos de vista*. Isto porque as ponderações quanto aos *limites da teoria* se dão no sentido de evitar a propulsão comum a algumas correntes de pensamento em dissolver a *realidade* (a materialidade) numa ficção idealista. Assim, propõe como alternativa a consideração da possibilidade de que o historiador faça, em sua prática, uma suposição provisória de caráter epistemológico: o fenômeno estudado tem uma existência *real* (determinante), independente de sua existência nas formas de pensamento. Essa noção poderá permitir a construção de uma compreensão aproximada do objeto de estudo, alicerçada no diálogo entre proposições teóricas e procedimentos empíricos.

Sem tal suposição, o historiador não poderia agir, o que não é a mesma coisa de trabalhar a partir da pressuposição de toda

uma série de noções intelectualmente primárias, como a de que os fatos revelam involuntariamente os seus próprios significados e que as respostas obtidas pelo pesquisador são fornecidas independentemente das questões por ele elaboradas.

Com isso, sugere meios de garantir o rigor nas investigações históricas, tendo em vista que as evidências não são infinitamente maleáveis ou sujeitas à manipulação arbitrária: os fatos possuem uma *existência* e esta é *determinante* (embora as questões que possam ser propostas sejam várias e suscitem múltiplas indagações). Isto não irá, contudo, conferir incredulidade à pesquisa, uma vez que não haveria como ser diferente, já que “os fatos não podem ‘falar’ enquanto não tiverem sido interrogados” (THOMPSON, 1981, p. 40). Dessa maneira, realçará o caráter aproximado da produção historiográfica, embora seu conhecimento continue sendo algo que foi possível alcançar através de procedimentos característicos à lógica histórica.

O que o autor advoga em seus escritos, que considero de grande pertinência para o exame do PARFOR, é que a produção de um esforço compreensivo deve considerar a ação humana inspirada em condicionantes, em constrangimentos de diversas ordens, porém sem tomar suas práticas como mecânicas. Isto porque esta abordagem ancora-se no pressuposto teórico-metodológico de que o cotidiano social, ao lado daquilo que é da ordem da imposição, é atravessado por escolhas, apropriações, negociações que, juntas, produzem significados às experiências construídas pelos sujeitos. Algo que concorre por conferir ao conhecimento histórico o espaço para o pensamento sobre a mudança, uma vez que a correlação de forças, o diálogo entre condicionamentos e inventividades, possui um quê de inacabamento e imprevisibilidade, sugerindo a necessidade de revisão constante das lógicas acionadas para a compreensão dos fenômenos, implicando a re-

definição de categorias e das formas de articulação entre os acontecimentos estudados.

Outra questão importante para pensar esse grau de imprevisibilidade dá-se em função da convivência coletiva entre os sujeitos sociais, pautada nas necessidades humanas e em seus pensamentos e práticas, bem como nas escolhas empreendidas diante destas necessidades. Tais escolhas não constituem a soma de objetivos e intenções individuais, posto que embora homens e mulheres possuam suas finalidades particulares, estas estão imersas no conjunto de finalidades mais amplas (ainda que em graus variados), cujos resultados práticos irão depender das configurações das relações de poder junto às condições de vida naquele período histórico, a partir de um campo de disputas pautado em escolhas com, sobre e contra as demais *vontades*.

Dessa forma, ressalta o estudo da *experiência humana* como o termo que falta a muitas pesquisas no campo da historiografia, de forma a permitir que homens e mulheres entrem em cena como sujeitos:

[...] não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182).

De posse dessas considerações, cabe destacar a inserção do termo *cultura*, tendo em vista que o autor trabalha com a noção de que a experiência não é *experimentada* apenas como ideia, como pensamento ou como teoria. As pessoas também experimentam valores, sentimentos, afeições, regras, obrigações, expectativas, tabus etc., e lidam com eles, estando a existência em suas mais variadas formas impregnadas desses elementos. Pondera, ainda, que a presença desses aspectos dificulta análises que pretendem reduzir os fenômenos sociais a partir de uma única teoria ou campo do conhecimento (como, por exemplo, a economia política).

Com isso, criticará a antinomia valor/fato, na qual *valor* ou *moral* constituiria uma área autônoma, de escolha apoiada na noção de um indivíduo dessocializado. Para ele, os valores, assim como as ideias, são vividos.

Os valores não são “pensados”, nem “chamados”; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas ideias. São as normas, regras, expectativas etc. necessárias e aprendidas (e “aprendidas” no sentimento) no “habitus” de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda a produção cessaria (THOMPSON, 1981, p. 194).

Dessa forma, os valores, tanto quanto as necessidades materiais, são sempre um terreno de contradição, de luta entre concepções de mundo alternativas. Isso vai de encontro ao estabelecimento de uma barreira intransponível entre valor e razão. Afinal, homens e mulheres discutem sobre os valores, escolhem entre valores, e em suas escolhas alegam evidências racionais e interrogam seus próprios valores por meios racionais:

[...] isso equivale a dizer que essas pessoas são tão determinadas (e não mais) em seus valores quanto o são em suas ideias e ações, são tão “sujeitos” (e não mais) de sua própria consciência afetiva e moral quanto de sua história geral (THOMPSON, 1981, p. 194).

Num esforço de síntese, deste diálogo podemos construir alguns alertas: ainda que haja condicionamentos, não se pode negligenciar a agência humana nos rumos que tomam os acontecimentos históricos, embora esse processo não seja previsível e controlável em todos os seus aspectos; também devemos nos afastar de um esvaziamento entre as categorias de análise e seu conteúdo histórico e social (sendo este marcado por particularidades, determinações específicas, crenças alternativas e conflitantes); por fim, não devemos pressupor também que um conceito seja capaz de iluminar toda a paisagem histórica, sendo necessário colocá-lo em operação, introduzi-lo em atividades reais, alimentando-o de conteúdo.

Assim sendo, a partir das potencialidades do uso desta concepção de experiência, proponho que a construção do conhecimento histórico esteja mais aberta à exploração do mundo e de nós mesmos. Uma exploração que não abdique das exigências de rigor teórico, mas que ocorra dentro do diálogo entre a conceitualização e a confrontação empírica.

Essa perspectiva inspira-me a rediscutir a categoria de profissionalização docente, levando em conta a noção de experiência e de agência humana para auxiliar na compreensão do PARFOR como um acontecimento histórico. Assim, o tópico seguinte apontará alguns elementos importantes tanto para enriquecer o debate como para orientar o leitor quanto ao enfoque escolhido para a abordagem com relação à empiria.

A profissionalização docente como experiência

Adentrando aos possíveis desdobramentos dessas concepções para o estudo do fenômeno educacional e, mais especificamente, da formação de professores, procuro articular a categoria de experiência à compreensão do processo de profissionalização docente realizado através do PARFOR, em diálogo com Jáen (1991), Ozga e Lawn (1991).

Esses autores realizam uma crítica a respeito das teses que, especialmente a partir dos anos 1970, estudavam as mudanças no sistema capitalista de produção e argumentavam em favor de fatores determinantes advindos desse processo para uma possível *proletarização* da atividade docente, em contraposição a uma possível *profissionalização* da categoria.

Para os adeptos da tese da proletarização, esta, se constitui no

[...] processo que resulta quando o trabalhador é privado da capacidade para ao mesmo tempo planejar e executar o trabalho, isto é, a separação entre concepção e execução, e a divisão da execução em partes separadas, controláveis, simples. Este processo desqualifica o trabalhador, e resulta na erosão da autonomia no local de trabalho, na ruptura das relações entre trabalhadores e empregadores, no declínio das habilidades de ofício, e no aumento dos controles administrativos (BRAVERMAN, 1974 apud OZGA; LAWN, 1991, p. 142).

Respaldados nas análises das condições de trabalho no modo de produção capitalista realizada por Karl Marx (1818-1883), os adeptos dessa corrente de pensamento identificavam como sendo comum aos diferentes postos de trabalho a imposição de um parcelamento de tarefas, rotinização, excesso de especialização e hierarquização, frutos de uma *lógica racionalizadora do ca-*

pital que produz a *desqualificação* do trabalhador. Esta é caracterizada pela separação entre concepção e execução, gerando a perda de controle do processo de trabalho como um todo.

A degradação das condições de trabalho se estendeu, inclusive, no interior dos aparelhos de Estado, afetando a educação em diferentes frentes, tais como: introdução de materiais e técnicas didáticas pautadas em diagnósticos e avaliações externas; inserção de pacotes programados para o ensino por computador; aparecimento de especialistas; ideia de promoção como afastamento da tarefa docente para o envolvimento em atividades de *administração*. Além disso, o aumento do ritmo, do conteúdo e do volume de tarefas exigidas aos docentes acaba pressionando-os rumo a uma dependência de textos, esquemas e materiais didáticos elaborados por outros. Somam-se a isso, o crescimento das atividades de supervisão e controle nas escolas (do currículo, da avaliação, do aconselhamento e da orientação, da seleção de textos e dos métodos de ensino, que foram sendo colocados nas mãos de especialistas).

Nessas condições, conforme abordado no capítulo anterior, a avaliação vem sendo tomada como um instrumento administrativo para garantir a eficiência e a produtividade do trabalho docente, controlando-o não em termos de política escolar, mas recaindo sobre o desempenho dos professores, individualmente.

Embora os teóricos da proletarização não deixassem de admitir as resistências dos trabalhadores a este processo, especialmente ressaltando sua organização por meio dos sindicatos, tais premissas sustentavam a tese de que estaria havendo uma exclusão dos professores com relação às funções de concepção e planejamento do seu trabalho, reduzindo sua capacidade de controle sobre os fins de sua atividade e gerando dependência com relação a decisões tomadas por administradores e especialistas. A presen-

ça dessas condições os aproximaria da situação de trabalho dos operários na produção.

Em síntese, de acordo com tal corrente de pensamento, o processo de proletarização é tido como comum a todas as formas de trabalho, noção que foi alvo de críticas na medida em que, conforme aponta Jáen (1991, p.77): “nem todos os autores que admitem a existência de um processo de *racionalização* de trabalhos como o ensino, que tende a degradar as condições de trabalho dos agentes que o realizam, coincidem em sua totalidade com a teorização da *proletarização*”.

Na perspectiva crítica em relação ao estabelecimento de analogias entre as condições de trabalho degradantes nas fábricas e os processos de ensino nas escolas, esta autora argumentará a favor da necessidade de reconhecer as especificidades que têm presidido a racionalização no âmbito das profissões. No caso dos professores, em diálogo com Derber (1982 apud JÁEN, 1991), aponta o que chama de *proletarização ideológica* e *proletarização técnica*, relacionando-as às condições de trabalho dos profissionais advindas das transformações no sistema capitalista de produção.

Para o autor, a *proletarização ideológica* constitui-se na perda de controle sobre os fins do trabalho, o que gera um tipo de trabalhador cuja integridade é ameaçada pela expropriação de seus valores ou do sentido de seus propósitos, mais que de suas habilidades. Com isso, sua liberdade fica reduzida à solução de problemas técnicos, o que faz com que perca o controle do produto de seu trabalho e de sua relação com a comunidade. Já a *proletarização técnica* refere-se aos meios para atingir as finalidades sociais da atividade profissional, em que o trabalhador perde o controle sobre os modos de execução da mesma. Isso ocorre quando a administração subordina o trabalhador à execução de um plano de trabalho, controlando o ritmo e a intensidade de sua produção (JÁEN, 1991).

Dessa forma, aponta a existência de distintas formas de proletarização, defendendo que tais controles variarão em função dos modos como são exercidos, bem como assumem conteúdos específicos segundo as profissões. Para ele, “[...] se existe desqualificação dos professores, pelo menos não afeta a totalidade das tarefas que têm que desenvolver em seu trabalho” (DERBER, 1982 apud JÁEN, 1991, p. 80).

É sobre esse aspecto que Jáen (1991) irá se debruçar em suas análises sobre a profissão docente: ainda que a mesma concorde com alguns termos da tese da proletarização realiza ponderações a respeito de suas especificidades. Para ela, embora haja a perda de controle quanto à definição dos propósitos sociais mais amplos de sua atividade, existe certo grau de liberdade dos professores quanto aos processos de planejamento. Isto porque o ensino é um trabalho que exige autonomia do professorado para adaptar os métodos, materiais, conteúdos, dentre outros, a cada aluno ou grupo de alunos, o que vai requerer uma intervenção ativa inevitável do professorado em tarefas de concepção, marcadas pela programação a curto, médio e longo prazo. Nessa perspectiva,

[...] ainda que se pretenda padronizar esta atividade através de modelos de programação que vêm pré-estabelecidos ao docente em muitas ocasiões, o fato de que se lhe exija colocar-se a ‘programar’ supõe, em si mesmo, ter a possibilidade de que não desfrutem os operários desqualificados (JÁEN, 1991, p. 82).

Em virtude disso, argumenta em favor da necessidade de aprofundar o debate sobre a *proletarização ideológica*, tendo em vista a distinção entre o planejamento do processo educativo como um todo e o planejamento concreto que cada professor tem que desenvolver em sua sala de aula (embora não se deva negligenciar as

relações entre os dois níveis). Portanto, isso sugere que, ainda que existam os condicionantes da atividade docente, há certo grau de autonomia dos professores em seu trabalho cotidiano nas escolas.

Jaén (1991) também irá defender que, ao mesmo tempo em que são desqualificados, os professores veem-se submetidos a formas diversas de requalificação, entendendo-se por isto aquele processo que os leva a adquirir novas habilidades e competências vinculadas à introdução de medidas racionalizadoras em seu trabalho. Ainda com relação às especificidades, pondera que no modelo de divisão do trabalho introduzido no ensino, as especializações surgiram da raiz da criação de novos campos do conhecimento, ou seja, da *qualificação* de aspectos do trabalho docente que anteriormente não requeriam habilidades específicas ou, pelo menos, não estavam sujeitas a um processo de formação. Um exemplo utilizado para essa situação é a orientação educacional, que passa a se constituir em campo particular de conhecimento, sendo que, anteriormente, era exercida pelos professores sem que tivessem uma formação específica para tal. Porém, embora exercida por especialistas, não existe um impedimento para que o professor siga realizando essa função em seu cotidiano, situação que o diferencia do operário na produção, que sofre a desqualificação na medida em que são inseridas as especializações, as quais não consegue superar.

Quanto à incorporação dos computadores ao ensino, também em diálogo com Derber (1982), a autora Jaén (1991) defende que, embora as novas tecnologias possam assentar as bases para a mecanização ou rotinização, erodindo o monopólio do conhecimento dos profissionais, sua utilização tem conhecido um caráter complementar no que se refere a outras tarefas desempenhadas pelos docentes. Há que se considerar também o caso específico da educação que, em princípio, não deve responder aos mesmos fins da produção.

Diante dessas ponderações, endosso a crítica às analogias mecânicas muitas vezes utilizadas no estudo das profissões e defendo que as especificidades são cruciais e indicam a vigência de um processo racionalizador diferenciado nos trabalhos profissionais. Tal perspectiva permite incorporar mais elementos à investigação sobre o trabalho docente do que aquilo que se encontra abarcado nas ideias de *controle e desqualificação* do trabalho.

Outro texto interessante que traz grandes contribuições para esse debate foi elaborado por Ozga e Lanw (1991). Além das críticas às visões mecanicistas de abordagem do processo de proletarização do ensino, promovem uma autocrítica em relação às suas reflexões anteriores, que consideram influenciadas pelo neomarxismo estruturalista, preocupado com a reprodução econômica e cultural do sistema capitalista de produção. Em contrapartida, propõem enfatizar a construção social da qualificação, em favor do *estudo do trabalho docente* (processo de trabalho do ensino).

Em sua argumentação, revelam descontentamento pelos termos a-históricos e macroteóricos do argumento da proletarização, “cujo propósito era sugerir que o trabalho docente está sujeito às mesmas forças que outros tipos de trabalho e desta forma se desenvolve de forma paralela” (OZGA; LAWN, 1991, p. 141).

Os autores rediscutem suas análises anteriores em que defendiam a importância do estudo sobre a militância docente como uma forma de realçar o protagonismo e a não passividade diante das formas de controle e degradação das condições de trabalho. A pretensão era examinar as várias estratégias utilizadas para lidar com o Estado como um empregador, as quais incluíam o sindicalismo, o status de funcionário público, a política revolucionária e o profissionalismo. Nessa perspectiva, realçavam como as estratégias organizativas dos professores militantes levaram o Estado a

abandonar os controles mais coercitivos e diretos sobre o trabalho docente, desenvolvendo estratégias de controle mais sutis.

Nesse ponto, faz-se interessante tal perspectiva de estudar:

[...] o uso estratégico do profissionalismo docente como parte do controle indireto e consentido, os problemas para a administração ao lidar com o profissionalismo como uma forma de controle e o potencial para os professores no sentido de ampliar os termos de sua autonomia tolerada ao usar uma retórica profissional (OZGA; LAWN, 1991, p. 141).

Embora a preocupação quanto ao estudo da categoria de profissionalização docente não esteja aqui centrada em termos dicotômicos como imposição/resistência, qualificação/desqualificação, chama-me atenção o interesse dos autores quanto ao exame das várias estratégias desenvolvidas pelos professores para lidar com o Estado como empregador. Ainda mais, à medida que ampliaram a argumentação nesses aspectos: a) demonstrando preocupação em reexaminar os determinantes técnicos da posição de classe dos professores; b) advogando em favor da necessidade de compreender a classe como uma categoria histórica, sujeita à mudança, com base nos impactos das políticas recentes sobre os professores; c) investigando a interpretação da natureza cambiante do trabalho docente (OZGA; LAWN, 1991).

Para estes autores, embora seja relativamente fácil explicitar a perda do controle dos trabalhadores sobre seu trabalho, a demonstração de mudanças na consciência ou na posição de classe como uma consequência da proletarização é mais problemática. Dessa forma, potencializam o debate quando se propõem a investigar a atividade docente através de mudanças no processo de trabalho nas escolas.

Uma interrogação importante foi colocada em relação à noção de que haveria uma espécie de degradação das condições de trabalho dos professores em tempos recentes. Para que esta ideia seja examinada, argumentam que é necessário investigar, primeiramente, como as mudanças introduzidas pela administração têm afetado o ensino. Em segundo lugar, colocam que é preciso estabelecer o que está no coração desse trabalho. Para os autores, quando se supõe isso, cabe o questionamento em relação ao que constituiria *realmente* o ensino: existiria uma concepção integrada da tarefa que sobreviveria aos cambiantes processos de trabalho docente?

Diante disso, apontam a necessidade de serem realizados estudos empíricos, isto porque, “julgar se a ‘essência’ permanece intacta ou não é complicado pelo fato de que sabemos tão pouco sobre o trabalho docente e o que sabemos é ele mesmo fragmentado” (OZGA; LAWN, 1991, p. 147).

Por esta linha de raciocínio, embora aqui não esteja sendo utilizada a categoria de classe, importa ressaltar as críticas dos autores com relação à evidência da desqualificação dos professores, quando os mesmos apontam que esta noção deve ser compreendida como experiência vivida:

A classe não é, como alguns sociólogos querem, uma categoria estática – uma certa quantidade de pessoas colocadas nesta ou naquela relação com os meios de produção... A classe, na tradição marxista, é (ou deveria ser), uma categoria histórica, descrevendo pessoas em relação, ao longo do tempo, e as formas pelas quais elas se tornam conscientes de suas relações, se separam, se unem, entram em luta... Portanto a classe é uma formação “econômica” e é também uma formação “cultural”: é impossível dar qualquer prioridade técnica a um aspecto em detrimento do outro...o que muda, na medida

em que o modo de produção e as relações produtivas mudam, é a experiência de homens e mulheres que vivem [...] (THOMPSON, 1979 apud OZGA; LAWN, 1991, p. 148).

Com isso, reforçam a revisão dos pressupostos de suas análises sobre o trabalho docente, evitando lidar com os problemas de forma separada: a proletarização mecânica e a resistência ativa dos trabalhadores. Agora, pretendem reformular a análise com o propósito de “estudar o trabalho docente com atenção para a experiência vivida, as ações coletivas, as culturas, as estratégias, as lutas de grupo, e assim por diante” (OZGA; LAWN, 1991, p. 149).

Tal aporte teórico-metodológico está, de certa forma, alinhado às preocupações que conduzem esta obra, na medida em que argumento em favor da necessidade de considerar a agência humana nos estudos do campo, em busca da superação de perspectivas excessivamente abstratas, generalistas e homogeneizantes entre tipos, áreas e níveis de trabalho. Por esse motivo, “a pesquisa do processo de trabalho deveria ser baseada em investigação, e não em julgamentos a priori; as variações devem ser levadas em conta e os resultados tratados como problemáticos” (OZGA; LAWN, 1991, p. 149).

Isto porque as relações no local de trabalho são fundamentais para se compreender como a atividade docente vem acontecendo em suas diferentes configurações no espaço-tempo. Importa, portanto, considerar os significados conferidos ao trabalho pelos próprios professores. Ou seja, é preciso levar em conta a *experiência* de ensinar, em suas relações com as políticas educacionais, com suas culturas de trabalho que envolvem o trato com a administração, os pares, os alunos, assim como com os instrumentos de trabalho, as instituições associativas, dentre outras. Dessa forma, cabe investigar como os próprios professores enxergam as alterações nessas relações cotidianas e como reagiram diante das mesmas.

Isso se revela importante no momento em que emergem políticas como o PARFOR, respaldadas no argumento da necessidade de *qualificação* dos professores para melhorar os índices da educação, porém que são vistas por muitos estudiosos do campo como uma formação precária (assim como outros programas emergenciais) em relação a um modelo acadêmico considerado ideal, conforme discutido no capítulo anterior²⁰. Mostra-se preocupante, também, na medida em que muitas pesquisas denunciam, em contrapartida, a degradação das condições de trabalho e a vigência de uma espécie de *culpabilização* dos professores pelo quadro educacional do país, o que denota a relevância de investigar como os profissionais se sentem diante dessas questões, como constroem significados para a própria profissão; como reagem, negociam, acomodam-se e como resistem às formas de controle cotidiano em seu trabalho.

Nessa perspectiva, apontar as diferentes formas de controle da administração e também as diferentes estratégias de resistência dos professores, amplia o horizonte de estudos e potencializa o entendimento de como são construídas socialmente as configurações do trabalho docente, assim como as suas qualificações. Acompanhando as palavras de Ozga e Lawn (1991, p.155):

O estudo do trabalho docente deveria continuar no centro da pesquisa nesta área. Como outras for-

²⁰ A esse respeito, ao lado do que já foi sublinhado no capítulo anterior, convém mencionar a polêmica envolvendo a Capes, o MEC e Conselho Nacional de Educação (CNE) que foi noticiada no jornal carioca O Globo. Esquemáticamente, tais discordâncias entre as três instâncias gravitaram em torno dos seguintes pontos: 1) apesar do PARFOR ser uma política pública federal, muitos cursos estão vinculados a universidades comunitárias que não têm autorização do CNE e do MEC para oferecer aulas em outros municípios fora de sua sede; 2) problemas relacionados à carga horária menor nos cursos de formação; 3) falta de autorização do CNE para o funcionamento de alguns cursos (“Programa do MEC para formar professores tem cursos irregulares”. O Globo, Rio de Janeiro, 13 jan.2015.

mas de trabalho, o ensino deve ser, de forma apropriada, ajudado por um estudo completo de suas práticas, lutas, experiências e contradições vividas. Uma tal abordagem pode abranger desde estudos de relações de trabalho ou a política de controle da qualificação até as decisões políticas nacionais e locais envolvendo professores organizados e seus argumentos sobre a natureza de seu ofício. De forma mais importante, este estudo deveria ser histórico, reconhecendo o movimento dos professores, de entrada no ensino e de afastamento dele, e a mudança nas escolas, nas autoridades locais e nas políticas educacionais centrais e locais.

Portanto, a ideia da construção social da qualificação e suas possíveis implicações analítico-interpretativas pode ser um instrumento teórico-metodológico importante para estudar a profissão docente, na medida em que parte da concepção de que estes profissionais, de forma ativa, tentam determinar a *natureza* de seu trabalho “[...] através de suas ações coletivas e através da influência sobre as políticas nacionais e locais. Isto nunca é absoluto, apenas um elemento numa luta que é travada em muitos níveis diferentes ao mesmo tempo” (OZGA; LAWN, 1991, p. 156).

Esta perspectiva pode, portanto, proporcionar a compreensão de que as formas de controle governamentais e o processo de racionalização do trabalho docente são elementos que compõem o fenômeno aqui estudado, contudo, sem negligenciar as ações, individuais e coletivas, dos professores no cotidiano de seu trabalho. Além disso, cabe considerar que as ambiguidades e contradições não se dão apenas no âmbito econômico, mas também político; não ocorrem apenas entre os professores e os empregadores, mas também entre os próprios professores e, por que não dizer, entre os próprios gestores.

Assim, diante dessas reflexões, torna-se propositivo o diálogo com a experiência empírica para buscar compreender os significados construídos pelos professores cursistas do PARFOR a respeito do seu processo de profissionalização. Contudo, devido à impossibilidade de falar de tudo que o envolve, enfatizarei a questão da formação obtida através do curso com a intenção de investigar como essa experiência influenciou a sua identificação com o ofício.

Sobre alguns dos desafios de escrever sobre o meu próprio tempo

Antes de prosseguir com a exposição sobre a experiência do PARFOR (2010-2014), cabe realizar uma incursão exploratória sobre os desafios que os pesquisadores enfrentam ao tratar do período histórico em que vivem.

Segundo Delgado e Ferreira (2013), o estudo da história do tempo presente (também chamada de história imediata, história contemporânea, história recente e história atual, sendo que todas se referem a um passado próximo), durante muito tempo foi (e permanece sendo) objeto de resistências no campo. Tais resistências partem daqueles que defendem que a pesquisa histórica deve distanciar-se do tempo do acontecido.

Esta concepção está fundada na crença de que haveria uma ruptura entre passado e presente, sendo conferido ao historiador o papel de interpretar os fatos ocorridos, com base em sua formação específica, tida como adequada para o cumprimento correto de sua função. Explorada em outros momentos desta abordagem, foi explanado que essa visão da história baseava-se numa mirada retrospectiva do ato de narrar um acontecimento, pautada na ideia de objetividade científica, garantida pelo distanciamento crítico do historiador com relação ao *fato* investigado. Por essa ótica,

[...] a separação entre passado e presente colocada dessa forma radical e as competências eruditas exigidas para trabalhar com os períodos recuados garantiram praticamente o monopólio do saber histórico aos especialistas. Assim, os historiadores recrutados pelas universidades no século XIX eram especializados na Antiguidade e na Idade Média, períodos que exigiam o domínio de um conjunto de procedimentos eruditos. Com isso pretendia-se impor critérios rígidos que permitissem separar os verdadeiros historiadores dos amadores (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 22).

Essa noção implicava, também, a desqualificação dos testemunhos diretos, considerados impregnados de subjetividade, imprecisão e falibilidade, em virtude de uma desvalorização epistemológica da memória.

A chamada história do tempo presente contraria, portanto, esses pressupostos e vem ganhando força na medida em que a historiografia mais recente lançou as bases para a compreensão de que todo historiador pesquisa o passado a partir das demandas de seu próprio tempo presente. Ou seja,

[...] são os historiadores em seus próprios presentes (muniçados com um repertório de escolhas, seleções, procedimentos teórico-metodológicos) que lançarão representações para outros presentes (o passado), sob a pretensão de elaborar uma *escrita da história* (SILVA; LEMOS, 2013, p. 70).

Por outro lado, as mudanças ocorridas no mundo ao final do último milênio, com suas transformações avassaladoras em ritmo acelerado, solaparam certezas e abalaram os paradigmas da modernidade fundamentados na construção de conhecimentos de base estruturalista, totalizante e cientificista, conforme discutido

anteriormente. Esses movimentos vieram acompanhados de uma procura ansiosa por outras referências que inclui, também, novas formas de apropriações e usos do passado. Segundo Delgado e Ferreira (2013), busca-se fundamentos tanto para as identidades coletivas que parecem se dissolver frente a um mudancismo cotidiano, crescente e inexorável, como para construção de conhecimentos renovados e atualizados nas áreas das humanidades.

Com isso, a historiografia também foi instigada a atualizar seus métodos e adotar novas abordagens que, entre outras iniciativas, tomam a história do tempo presente como um desafio adicional ao *fazer histórico*: “que inclu[ua] dimensões quase que sobrepostas de passado e presente, além do predomínio de uma temporalidade rápida e algumas vezes muito efêmera”²¹ (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 25).

Esse movimento também provocou reflexões acerca do papel da memória na produção investigativa. Segundo Nunes (2003), a interação dos homens com a tecnologia tem acentuado a tensão entre a tradição oral, os registros materiais e a comunicação informática. Isso nos leva a repensar o estatuto do espaço (virtual), do tempo (múltiplo) e os processos de construção das subjetividades do conhecimento e das instituições.

Apesar de tanta efemeridade, é possível observar a multiplicação de iniciativas que visam instituir ou preservar o patrimônio cultural. Por parte dos historiadores, nota-se uma dedicação quanto ao estudo da memória, identificando-a de diferentes formas: como o registro de vivências sociais, do qual fazem parte diferentes sujeitos; como registro de lembranças e retenção do esquecimento; como o registro de experiências e vivências, com seus significados;

21 À guisa de explicitação de que este problema do tempo no fazer historiográfico compareceu (e permanece comparecendo) na agenda de preocupações de diferentes pesquisadores que se ocuparam com o exercício de produção do conhecimento

como o estabelecimento de nexos entre o presente e experiências vividas no passado etc. (DELGADO; FERREIRA, 2013).

A escrita da história e os trabalhos da memória, especialmente a partir da segunda metade do século XIX, são tidos como o “exercício sistemático que nos refaz das perdas, que permite realizar, mesmo parcialmente, o nosso desejo de vencer não propriamente a morte, mas o esquecimento”, afirma Nunes (2003, p.3). Nessa perspectiva, é possível afirmar que não há memória espontânea, posto que ela consiste num registro ativo de lembranças que queremos guardar (ou silenciar).

Com isso, há a existência de uma dinâmica entre memória e história, que também apresenta tensões e distanciamentos, na medida em que muitas vezes a memória foi tida como subordinada à história ou ainda, como instrumento utilizado pelo historiador para legitimar sua produção. Nesse sentido,

[...] a história não deixa de ser exercida como uma forma de controle da memória, transformada em narrativa estável e formal, colocada em perspectiva pelo historiador a partir dos seus aportes teóricos e do confronto com outras fontes, o que lhe permite estabelecer conexões que, por sua natureza, são arbitrárias e conceituais (NUNES, 2003, p. 8).

Assim a memória, manifestada de diferentes formas (fontes orais, escritas, iconográficas, dentre outras), tem sido desnaturalizada e seu uso como fonte para a historiografia da educação é tomado sempre como problemático. Isto porque, conforme aponta Le Goff (1984), os documentos não devem ser considera-

em História, torna-se oportuno fazer coro às angústias registradas na obra “Apologia da História de Bloch (2001, p. 60): “O que é, com efeito, o presente? No infinito da duração, um ponto minúsculo e que foge incessantemente; um instante que mal nasce morre”.

dos como provas daquilo que efetivamente existiu, mas escolhas empreendidas, quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.

Essa dinâmica complexa, em que história e memória se alimentam e simultaneamente se diferenciam, tem ensejado no último quadrante do século XX, ideias e empreendimentos referentes à utilização de diversificados suportes da memória. São iniciativas voltadas à construção de referências e de fundamentos de identidades coletivas e pessoais. Tais entendimentos demonstram que trabalhar com a memória, seja no campo da subjetividade, seja em sua dimensão coletiva, não é tarefa simples. Na esfera da relação memória/história do tempo presente, ao menos duas questões fundamentais merecem ser destacadas: a primeira diz respeito à temporalidade, pois tanto a memória como a história são *construções presentificadas* e, portanto, passíveis de atualizações e revisões; a segunda refere-se às dimensões pública e privada da memória, de seu registro, e do tempo necessário à sua disponibilização ao público de pesquisadores.

Apesar dessas dificuldades, a história do tempo presente é um campo de estudos e pesquisas que vem ganhando legitimidade crescente e sugere reflexões epistemológicas e metodológicas urgentes. Para definir esse ramo do conhecimento histórico, Delgado e Ferreira (2013) expõem que sua característica básica é a presença de testemunhos vivos, que podem vigiar e contestar o pesquisador, conferindo às suas produções balizas, de certo modo, mais móveis:

[...] assim, a noção de história do tempo presente está associada à ideia de um conhecimento provisório que sofre alterações ao longo do tempo. Isso significa dizer que ela se reescreve constantemente, utilizando-se do mesmo material, mediante acrés-

timos, revisões e correções (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 23).

Outra singularidade é a valorização do evento, da continuidade e da aceleração da história. O trabalho do historiador enfrenta neste ponto, também, dificuldades, uma vez que ele mesmo é testemunha e sujeito de seu tempo. Nessa medida, ao investigar experiências históricas específicas, muitas vezes incompatíveis com a definição de critérios de análises universais, o pesquisador enfrenta o desafio de realizar a delimitação temporal para as suas investigações. Segundo as autoras, no caso da história do tempo presente, tal delimitação parte da presença ativa de sujeitos protagonistas ou testemunhos do passado que possam oferecer seus relatos e narrativas como fontes históricas. Assim sendo, a existência de uma memória social viva é fundamental para definição dos recortes temporais e dos campos constitutivos da história do tempo presente (DELGADO; FERREIRA, 2013).

Isso proporciona ao historiador o trabalho com uma pluralidade de fontes que podem incorporar a instância da memória em suas dimensões subjetiva e coletiva. Essa diversificação de fontes (documentos audiovisuais, fotografias, escritos literários, narrativas orais e escritas, filmes, jornais, dentre outros), ao mesmo tempo em que complexifica a sua tarefa, enriquece a produção do saber histórico.

Para Delgado e Ferreira (2013), a essa profusão de fontes agrega-se a possibilidade que tem o historiador de produzir, ele mesmo, fontes documentais para investigações, suas e de seus colegas pesquisadores. No caso das narrativas orais, são consideradas importantes construções memoriais, na medida em que os diferentes sujeitos, quando estimulados pelo pesquisador, fornecem relatos de experiências que se convertem em documentos passíveis de crítica e análise.

Essas vozes múltiplas podem ter consonâncias e afinidades, mas também são marcadas por uma grande heterogeneidade, ou ainda, por posturas diferenciadas e até conflitantes. Algo, portanto, que sinaliza para um enorme desafio para o pesquisador que se debruça sobre elas. Tentar produzir uma inteligibilidade para essas experiências tão díspares, certamente, tem suas limitações, na medida em que implica o congelamento de uma realidade que é sempre mais rica do que qualquer conhecimento que pretenda abarcá-la. Porém, o cruzamento de fontes diferenciadas, com destaque para a consideração de que todas são frutos de práticas sociais, pretende valorizar os movimentos que compõem a história.

Outra característica dessa perspectiva de trabalhar com a história do tempo presente refere-se à compreensão de que a memória está sempre em processo de transformação, que as diferentes demandas dos grupos sociais geram, muitas vezes, conflitos e disputas de memórias. Considerar a multiplicidade de discursos, problematizá-los, desnaturalizá-los, sinalizam para preocupações que se constituem como indispensáveis para aqueles que se propõem a investigar um acontecimento a partir, também, das lembranças de diferentes sujeitos sociais.

Nesta obra, portanto, busco a produção de possíveis sentidos para a experiência de um programa criado em um tempo recente (o PARFOR), cujos relatos produzidos pelos sujeitos entrevistados estarão marcados pelo caráter seletivo de suas memórias e, também, pelas intencionalidades que motivaram a investigação. Tal diálogo a partir das apropriações e reflexões dos sujeitos professores sobre seu percurso profissional e de vida, trazem elementos importantes para pensarmos sobre como as narrativas de vida dos professores estão entrelaçadas à história de seu tempo, à história da sua profissão e à história da sociedade em que vivem.

A socialização profissional e a construção do sentimento de identidade

Para discutir a questão da identidade docente, dialogo com Dubar (2012) e Pollak (1992). O primeiro aborda a relação entre a atividade profissional e a construção de si; o segundo investiga a ligação entre memória e identidade social.

Partindo da compreensão genérica de que as atividades profissionais são aquelas que proporcionam renda às pessoas que as exercem, Dubar (2012) apresenta uma abordagem que toma o estudo das profissões para além das visões que as enxergam apenas em termos de obrigação, discriminação e/ou fonte de sofrimentos. Seu interesse investigativo está relacionado à compreensão do trabalho em seu sentido produtivo, ou seja, em relação àquilo que constrói e que dá sentido à existência pessoal e coletiva.

Assim, embora o autor não negue que, para muitos, as atividades laborais não se constituem em fonte de prazer, seus estudos recaem sobre os aspectos que envolvem a dimensão simbólica que permeia essas relações e que permitem ao sujeito identificar-se através da atividade profissional que exerce e ser por ela reconhecido. Por esse motivo, defende que as diferentes atividades profissionais constituem *fontes de identidades* que possibilitam às pessoas a mudança de emprego ao longo da vida, ao mesmo tempo em que garantem certa continuidade em suas trajetórias (DUBAR, 2012). Acrescenta, ainda, que a construção dessas identidades ocorre no interior de instituições e coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como *profissionais*.

Nessa perspectiva, a identidade profissional é tida como uma construção subjetiva entrelaçada a processos de socialização que se dão ao longo da vida. Ela é uma definição e uma autodefinição que os sujeitos constroem para estabelecer laços de per-

tencimento em relação a atividades profissionais específicas e que os faz ser reconhecidos por meio da profissão que exercem. Em outras palavras, é o próprio sentimento de pertença a um grupo profissional, elaborado a partir de modos de pensar e de agir, construídos historicamente, que irão caracterizar o *bom* exercício de uma atividade no mundo do trabalho.

Para Dubar (2012), a construção identitária que permite ao sujeito considerar-se e ser considerado um *profissional* vai além da aquisição de saberes teóricos adquiridos através de um processo formativo, mas envolve o êxito obtido por meio da inserção em situações *reais* de trabalho:

[...] não se trata fundamentalmente de acumulação de conhecimentos, e sim de incorporação de uma definição de si e de uma projeção no futuro, envolvendo, antes de tudo, o compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional e a exigência do trabalho bem feito (DUBAR, 2012, p. 357).

Nessa medida, a ideia de *tornar-se profissional* implica um processo de transformação do sujeito caracterizado pela aquisição de um conjunto de competências reconhecidas para o exercício da profissão, adquiridas através de um processo de qualificação que carrega consigo certo reconhecimento social e dimensões prospectivas, ou seja, uma ideia de carreira profissional.

Esse processo chamado de *interacionista* é marcado por relações entre parceiros (patrões, colegas, clientes, público, dentre outros), inserido em situações de trabalho e, também, influenciado pelos percursos de vida dos sujeitos, sendo todos compostos de imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos (DUBAR, 2012). Nesse exercício de aprendizagem, o sujeito deve adquirir uma formação certificadora que é distinta da instrução

obrigatória transmitida pela escola posto que aborda competências e habilidades específicas da profissão. Para ele, a socialização profissional está relacionada à “aquisição de competências relacionais, de aprendizagem da reflexividade no trabalho e de condução de uma carreira qualificante” (DUBAR, 2012, p. 358).

Tais ponderações ajudam a pensar a respeito dos mecanismos que envolvem a construção de si através da atividade de trabalho. Sobre essa questão, o diálogo com Pollak (1992), também se torna frutífero, uma vez que o mesmo faz uma abordagem que trata da ligação entre memória e identidade social, mais especificamente, com foco nos estudos que trabalham com a noção de construção de identidades sociais, a partir da utilização de entrevistas.

Suas reflexões trazem alguns alertas com relação à interpretação do material produzido na pesquisa de campo que compõe esta obra (que será analisado no próximo capítulo), uma vez que endossam a perspectiva que trata da questão da memória como uma construção, composta de traços subjetivos (próprios da pessoa) e de elementos adquiridos a partir da convivência social. Tal processo está submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes, bem como apresenta marcos ou pontos relativamente invariantes. Estes pontos invariantes seriam os acontecimentos que são citados de forma recorrente nos depoimentos de um mesmo sujeito ou, até mesmo, de uma coletividade, o que, para ele, é fruto de um trabalho de *solidificação* da memória realizado a partir de diferentes processos e atores sociais. É válido destacar que o autor pondera que este processo que confere certa estabilidade à memória possui um caráter problemático e não deve ser encarado apenas em termos de imposição e violência. Antes mais, como fruto de disputas e negociações entre os sujeitos sociais em seus períodos históricos.

Constituída a partir do entrelaçamento entre acontecimentos (pessoais e coletivos), personagens e lugares, para Pollak (1992), a memória é dotada de seletividade e suas flutuações se dão em função do momento em que é articulada. Essa noção reforça a perspectiva que denota seu caráter construído, uma vez que o processo de organização que a envolve está sujeito às preocupações pessoais e políticas do momento em que está sendo expressa, marcada por lembranças, mas também por esquecimentos e silêncios. Assim sendo, pautando-me na ideia de que há uma articulação entre questões subjetivas e sociais, é possível pensar na memória como um fator que permite a construção de um sentimento de identidade. Aqui, esse sentimento está sendo tomado como:

[...] o sentido da imagem de si, para si e para os outros; [...], a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLAK, 1992, p. 204)

Nesse quadro, estando relacionada a intencionalidades, se assimilamos essa noção de que a identidade social refere-se à imagem de si, para si e para os outros, a incorporação *do outro* neste processo sugere, também, a ideia de uma construção. Uma construção que envolve a consideração do outro como um sujeito ativo e, por isto, traz interações, disputas, negociações, conflitos, contradições. Daí dizer que compreende, ainda, a ideia de mudança, pautada em critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade.

A partir dessas ponderações, argumento que tanto a memória como a identidade são construções negociadas, não devendo jamais ser encaradas como fenômenos que carregam essências

de uma pessoa ou de um grupo. Referem-se, também, a valores em disputa que podem ter os seus *acazos do começo* em conflitos entre pessoas e grupos com relação àquilo que é esquecido/silenciado/ lembrado/enfatizado.

A construção de sentidos para a experiência do PARFOR: sobre as representações elaboradas pelos sujeitos professores

Para ajudar a analisar as possíveis relações entre o processo de profissionalização docente e a construção identitária dos professores, com foco na experiência formativa do PARFOR, busquei investigar as representações que os próprios sujeitos fazem de si e de sua profissão, através da realização de entrevistas. Nesse sentido, de início, considero relevante a discussão sobre a categoria de *representação* realizada por Chartier (1990).

Num movimento que evita a utilização de conceitos abstraídos de inteligências desencarnadas, o autor propõe a superação da polarização entre estudos baseados na primazia das estruturas objetivas presentes na sociedade em contraposição às análises centradas nos discursos dos sujeitos sociais, tidos como excessivamente voltados para o âmbito da subjetividade.

Em contrapartida, Chartier está interessado no estudo das relações entre as ideias e a realidade social, a partir de categorias que não a do determinismo. Suas preocupações investigativas relacionam-se às formas como são produzidos os esquemas intelectuais que movem as práticas dos sujeitos sociais, pautados em classificações, divisões e delimitações, que organizam a percepção que as pessoas têm de si e do mundo à sua volta. Isto porque, é por meio de disposições partilhadas pelos grupos com os quais convivemos que damos sentido ao presente e que conferimos inteligibilida-

de ao espaço vivido. Por esse motivo, o estudo das representações construídas e partilhadas pelos sujeitos sociais constitui-se em um caminho metodológico de investigação que pode vir a contribuir para que se torne possível identificar “o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17).

Nessa perspectiva, os esquemas geradores das classificações e das percepções, próprios de cada grupo ou meio, são instituições sociais, uma vez que incorporam, sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas, as demarcações da própria organização social. Assim, longe de significarem simples reflexos, deturpações ou dissimulações da realidade, as representações constroem-na, fornecendo uma organização conceitual ao mundo físico ou natural, constituindo-se em matrizes de discursos e de práticas diferenciadas.

Não sendo, de forma alguma, discursos neutros, as representações atuam na produção de estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas, econômicas, dentre outras) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros discursos, por elas menosprezados, legitimando um projeto reformador ou justificando, para os próprios sujeitos, as suas escolhas e condutas. Por isso, são consideradas inscritas num campo de concorrências e de competições, cujo estudo de suas configurações possui tanta importância como a investigação das lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio. Daí a concepção de que as pesquisas que se ocupam dos conflitos de representações não estão afastadas do social, haja vista que é pelo emprego de símbolos, atos, objetos, que os grupos constroem sua realidade apreendida ou comunicada.

Cabe considerar, portanto, as representações como uma prática de atribuição de significados, relacionadas às formas de pensar e de agir próprias dos sujeitos e dos grupos com os quais interagem. Elas comportam esquemas interiorizados, categorias incorporadas que remetem não para processos psicológicos, mas para as próprias divisões do mundo social:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 1990, p. 17).

Tendo, portanto, um caráter produtivo, as representações comandam os atos, constroem o mundo social, compõem identidades. Elas traduzem as posições e os interesses dos sujeitos sociais na medida em que “descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 1990, p. 19). Logo, os estudos que partem do uso operatório dessa categoria conferem importância às suas lutas, que envolvem a ordenação e a hierarquização da própria estrutura social.

Com isso, o autor advoga a necessidade de compreender as operações intelectuais múltiplas que permitem aos sujeitos apreender o mundo e nele atuar, adquirindo identidade social, concebida como uma maneira própria de estar no mundo e de significar simbolicamente um estatuto e uma posição. Nesta linha, a construção de representações é tida como um processo realizado ativamente pelos diferentes sujeitos, sendo múltiplas as suas formas de recepção, posto que se aplicam a situações diversas, o que as fazem exprimir diferentes refigurações para a existência humana. Por esse motivo, trabalha também com a noção de *apropriação*,

que se refere às práticas de produção de sentido desenvolvidas por um sujeito ou grupo de sujeitos, permitindo-lhes uma reinvenção, uma construção que confere coerência própria aos modelos que, em princípio, lhes seriam *impostos*.

Dessa forma, a apropriação pressupõe práticas diferenciadas, com utilizações contrastadas, revelando a pluralidade de pensamento e ação, próprias de um tempo-espaço social específico. Assim, a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões, funciona também como um elemento central para a compreensão das formas como são produzidas as configurações sociais e conceituais que fornecem estrutura ao mundo. Essa concepção modifica completamente a relação tradicionalmente postulada entre a produção historiográfica e a compreensão do social (e suas várias modalidades), muitas vezes concebida como existindo por si própria, estando as representações, nessa linha de raciocínio, refletindo-a ou dela se desviando.

Em contrapartida, Chartier (1990) caracteriza as práticas discursivas como produtoras de ordenamento ao mundo, cujas representações relacionam-se às diversas formas de sociabilidade intelectual que marcam as diferentes trajetórias históricas vivenciadas pelos sujeitos sociais.

Nesse quadro, o interesse pelo estudo sobre as formas ou padrões de pensamento e as práticas que os produzem não se restringe à tentativa de compreender e classificar grandes sistemas de ideias em alargados períodos históricos. É importante refletir sobre a *encarnação das ideias*, o que confere espaço às contradições, às descontinuidades, à mobilidade dos pensamentos de um sujeito ou grupo de sujeitos em suas relações entre si e com o meio onde vivem. Isso implica não isolar as ideias ou sistemas de pensamento das condições (sociais, políticas, econômicas, culturais, dentre

outras.) que permitiram a sua produção. Ou seja, é necessário explicar como foram possíveis essas construções, a partir dos instrumentos conceituais e das técnicas disponíveis no período histórico analisado. Tais utensílios mentais (o estado da língua, o seu léxico e a sua sintaxe, os suportes afetivos, as palavras, os símbolos, os conceitos à disposição do pensamento) dirigem as maneiras de pensar e de sentir de uma época.

Assim sendo, a produção de certos hábitos mentais remete às condições de inculcação que se relacionam, por exemplo, às modalidades educativas próprias de cada grupo. Isto porque os diferentes modos de formação organizam (e diferenciam) os sistemas de percepção e de apreciação do mundo social, cabendo aos pesquisadores investigar, também, como esses esquemas são partilhados e interiorizados em variadas épocas e em diferentes grupos. Deste modo, “o indivíduo é devolvido a sua época, já que, quem quer que seja, não pode subtrair-se às determinações que regulam as maneiras de pensar e de agir dos seus contemporâneos” (CHARTIER, 1990, p. 40).

É válido ressaltar que o autor não trabalha com a ideia de um indivíduo dessocializado. Há condicionamentos coletivos que regulam a livre invenção individual. Tais condicionamentos, muitas vezes interiorizados de forma não consciente, fazem com que um grupo ou uma sociedade partilhe, sem que sejam explicitados, um sistema de representações e um repertório de valores. Apesar da adesão a este enfoque, questiona as correntes pautadas no primado tirânico do social, preocupadas com a quantidade, as repetições, as continuidades percebidas entre pensamentos e ações dos sujeitos, propondo conferir importância às formas como foram construídos os seus significados e os seus usos. Com isso, defende o estudo acerca dos enraizamentos e também das relações que os sujeitos sociais mantêm com os objetos culturais como mais

relevantes do que a busca incessante por aquilo que se reproduz e se repete em diferentes configurações sociais.

Dessa forma, coloca o problema das articulações entre opções intelectuais e posição social à escala de segmentos sociais bem delimitados, uma vez que acredita que a partir de estudos pautados em escalas reduzidas de análise podem ser compreendidas as relações entre sistemas de crenças, de valores e de representações, por um lado, e de pertencimentos sociais, por outro. A partir dessa ótica, “os processos de análise são, assim, mobilizados para um outro terreno, para apreender como um grupo ou um homem ‘comum’ se apropria, à sua maneira, que pode ser deformadora ou mutiladora, das ideias ou das crenças do seu tempo” (CHARTIER, 1990, p. 53).

A partir dessas assertivas, pode-se depreender que *os usos* que os sujeitos fazem das representações partilhadas, ou seja, o seu consumo, é também considerado uma *produção* que não é idêntica àquilo que o produtor (sujeito, grupo, instituição, governo) tentou. Assim, existem dispositivos, discursivos ou institucionais que numa sociedade objetivam disciplinar os corpos e as práticas, bem como modelar as condutas e os pensamentos, sua eficácia não está garantida *a priori*. Isto porque, para que isso ocorra, estas tecnologias da vigilância e da inculcação precisam estar em sintonia com as práticas de consumo e de utilização daqueles que elas têm por função modelar.

Considerando, deste modo, a existência de formas diferenciadas de apropriação cultural concede-se lugar ao distanciamento, ao desvio, à reinterpretação, advindas de lógicas circunstanciais características de formações sociais específicas:

É preciso pensar como todas as relações, incluindo as que designamos, por relações econômicas ou sociais, se organizam de acordo com lógicas que

põem em jogo, em ato, os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais, logo as representações constitutivas daquilo que poderá ser denominado de ‘cultura’, seja esta comum ao conjunto de uma sociedade ou própria de um determinado grupo (CHARTIER, 1990, p. 66).

Para ele, aquilo que chamamos *realidade*, que interessa às investigações desenvolvidas por diferentes ciências, é uma produção possível a partir da elaboração de representações diversas sobre ela. Não há, com isso, uma distinção radical entre a realidade e os discursos que a designam, o que justifica sua busca pela compreensão acerca das formas de articulação dos regimes de práticas e das séries de discursos como produtoras daquilo que é lícito designar como realidade, objeto da história (CHARTIER, 1990).

Nessa linha de raciocínio, o historiador irá propor uma problematização das formas da escrita histórica voltadas para a valorização do relato, da narração em detrimento à descrição estrutural da sociedade em termos pretensamente objetivos. Nessa medida, é preciso reconhecer que, inclusive, as formas sociais mais estruturais são também narrativas, sendo a compreensão histórica construída no e pelo próprio relato, pelos seus ordenamentos e pelas suas composições.

Renuncia, assim, a cientificidade pretensamente objetiva em favor do estudo dos sentimentos, valores e comportamentos de sujeitos ou grupos, tratando-os não a partir de bases quantitativas, mas estudando-os em suas particularidades, como base para a elaboração de explicações a partir de indícios ou vestígios que permitam a reconstrução das realidades que os produziram. Com isso, não há uma preocupação com a construção de narrativas históricas que *traduzam a verdade* dos acontecimentos ou que *reconstituam* um passado que efetivamente existiu.

Embora a produção historiográfica tenha seus próprios critérios de cientificidade que a distingue das produções ficcionais, o que o autor propõe é uma ressignificação de seu estatuto epistemológico, o que implica a discussão sobre o valor e os significados dos vestígios que permitem um conhecimento indiciário dos fenômenos que os produziram:

A questão com que se defronta a história nos dias de hoje é a da passagem de uma validação do discurso histórico, fundado no controle das operações que estão na sua base – nada menos do que arbitrárias – a um outro tipo de validação, permitindo encarar como possíveis, prováveis, verossímeis, as relações postuladas pelo historiador entre os vestígios documentais e os fenômenos indiciados por eles. Ou, noutros termos, as representações manipuláveis hoje em dia e as práticas passadas que elas designam (CHARTIER, 1990, p. 86).

Com base no exposto, são relevantes as ponderações e os alertas do autor para a produção desta pesquisa sobre a experiência formativa do PARFOR, em sua busca por uma construção narrativa que leve em conta as suas condições de possibilidade e de produção, os seus princípios de regularidade, os seus condicionamentos e apropriações. Afinal, a intenção é construir uma inteligibilidade para o programa a partir do reconhecimento de sua dimensão histórica, marcada por experiências representadas de diferentes formas, tendo em vista o reconhecimento dos contrastes que marcam as suas condições de recepção. Ou seja, ainda que se trate de uma política que contém dimensões prescritivas em nível nacional, por ser um programa que além de pensado é, sobretudo, vivido, considero relevante abordar a pluralidade de aptidões, expectativas, usos diferenciados e práticas criadoras que

tornam a experiência a que me refiro algo singular que de modo algum é redutível às intenções daqueles que a forjaram.

Por essa ótica, as entrevistas são tomadas como configurações narrativas que exprimem as relações dos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Estas relações não são consideradas como sendo universalmente válidas, pois são frutos de diferentes formas de experiência entrecruzadas às relações de poder e de saber que esses sujeitos estabelecem de diversificadas maneiras e em diferentes situações.

Daí a necessidade de um recorte, concreto, objetivo, para indiciar as especificidades do programa, como forma de identificar as suas racionalidades particulares que supõem aspectos disciplinares e inventivos, considerados termos não antagônicos. Assim, o conteúdo das entrevistas que será analisado no próximo capítulo caminhará no sentido sugerido por Chartier (1990), quando propõe o estudo do modo como se articulam as liberdades condicionadas e as disciplinas derrubadas. Nessa medida, considero o estudo das representações dos cursistas sobre a experiência do PARFOR com relação à construção de sua identidade profissional um processo produtivo composto por elementos formativos desenvolvidos no programa, mas que vão além deles, estando entrelaçados às suas histórias de vida e às suas diferentes atuações profissionais, posto que são professores que se encontram em pleno exercício do magistério.

Maneiras de fazer o PARFOR

Como pôde ser indiciado pela costura argumentativa até aqui desenvolvida, convém reafirmar o pressuposto de que a profissionalização docente caracteriza-se, fundamentalmente, como uma construção social. Isto porque comporta elementos envoltos em processos de controle e ordenamento governamental pautados nas relações de poder-saber em suas configurações no espaço-tempo investigado, bem como marcados pelas práticas e usos múltiplos, contrastados, a partir de demandas e estratégias de resistência locais e cotidianas.

Com base nos desdobramentos que estas reflexões sugerem e que irão influenciar diretamente o enfoque escolhido para dialogar com a experiência empírica do PARFOR no Maranhão (2010-2014), para buscar compreender os significados construídos pelos professores cursistas a respeito do seu processo de profissionalização, enfatizo a questão da formação obtida através do curso com a intenção de investigar como essa experiência influenciou a sua identificação com o ofício docente. Nesta perspectiva, abordarei adiante o programa com foco naquelas etapas que envolvem a autorização ou licença para ensinar (a certificação em nível superior) e o desenvolvimento de uma formação realizada em instituição específica (o curso PARFOR, no IFMA / Campus Codó).

Tendo discutido anteriormente o âmbito prescritivo do problema, privilegiarei, a partir deste momento, o aspecto interessado em perscrutar o programa a partir da noção de que ele foi desenvolvido, também, de maneira ativa pelos sujeitos professores. Desta feita, procurarei investigar os significados atribuídos por eles ao PARFOR e os saberes produzidos nesse contexto, na perspectiva de buscar compreender seus possíveis impactos na construção de suas identidades profissionais.

Desse quadro geral, sem perder de vista o peso dos condicionantes que partem de determinações pautadas em lógicas disciplinares advindas das ações de governo, procurarei considerar a experiência cotidiana com base no questionamento do peso das dependências e das conivências hierárquicas que, em princípio, moldariam as práticas dos sujeitos “consumidores” dos produtos culturais. Para tanto, em diálogo com Certeau (1998), a análise a respeito da experiência do programa esteve centrada nas operações dos usuários dessa política pública, nas diferentes relações estabelecidas e nas suas trajetórias variáveis que transformam o consumo desse produto cultural (o PARFOR) em práticas cotidianas que comportam, também, inversões e subversões táticas.

Ou seja, mesmo considerando a existência de lógicas estratégicas que tencionam realizar um ordenamento, fruto de pretensões advindas das autoridades e instituições político-sociais ou, ainda, a partir de sujeitos de querer e de poder, proponho pensar as ações dos professores cursistas supondo que elas são do tipo tático. Que se referem às lógicas operatórias construídas pelos professores, com foco naquilo que eles fabricam, produzem, nos usos que fazem, a partir daquilo que supostamente lhes seria imposto.

A intenção, com isso, vai ao encontro do que fora postulado pelo autor quando propôs uma compreensão dos acontecimentos

que busque colocar em cena o jogo da apropriação e reapropriação que os usuários fazem dos produtos culturais dominantes, usando inúmeras metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras (CERTEAU, 1998). Por essa ótica, argumento que a construção dos procedimentos táticos está relacionada ao jogo com os acontecimentos que os transformam em *ocasiões*. Ou seja, estão pautados nas lógicas acionadas pelos sujeitos, a partir de combinações de elementos heterogêneos que compõem o seu cotidiano, para que deles possam obter alguma espécie de ganho.

À vista dessas ponderações, serão examinadas as margens de manobra permitidas aos usuários do PARFOR pelas conjunturas espaço-temporais nas quais o mesmo se realiza. O interesse, portanto, recai sobre as manipulações relativas às conjunturas, circunstâncias específicas e ocasiões em que se processou esse acontecimento, incidindo sobre as maneiras cotidianas de vivenciá-lo, tornando-o uma experiência formativa específica para os professores investigados, relacionada também aos seus desejos e interesses.

Com isso, serão abordados adiante os procedimentos, as bases, os efeitos, as possibilidades construídas a partir das diferentes *maneiras de fazer* esse programa, com ênfase nos modos de proceder, nas lógicas operatórias dos cursistas quanto à construção de sua identidade profissional.

O mergulho nas experiências dos cursistas: as estratégias empregadas, as dificuldades encontradas e as precauções analíticas indispensáveis

De acordo com Minayo (2011), *campo* é o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico que orienta a investigação. Essa fase é o momento em que

ocorre a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Nesta direção, sendo o objeto desta obra um programa de amplitude nacional, o recorte empírico elegeu uma instituição específica (o IFMA – Campus Codó) e uma turma específica (a primeira turma do programa na Instituição).

Situada a uma distância aproximada de 300 km da capital São Luís, o município de Codó está localizado na mesorregião do Leste Maranhense ou *Região dos Cocais*, nomenclatura dada por conta da abundante presença de palmeiras de coco babaçu na área. Devido a uma maior proximidade territorial, os habitantes do município tem como referência para a utilização de serviços diversos a capital do Piauí, situada a 169 km de distância.

Localizada nos arredores da BR 316, cujo povoado que recebe o nome *Quilômetro Desessete* constitui-se em referência para os passageiros que se dirigem a Codó, o visitante que pretende chegar até o centro da cidade necessita contratar um serviço de táxi ou moto-táxi, posto que o município conta com pouquíssimas linhas de ônibus intermunicipais. Na cidade não existe transporte público, sendo o deslocamento diário feito, em sua maioria, a pé, de bicicleta ou de moto. Para quem vem da zona rural visando utilizar serviços bancários, de saúde ou frequentar o comércio, o transporte mais comum é o carro *pau-de-arara*.

Tendo seu povoamento iniciado por volta de 1780, Codó passou à condição de cidade em 1896. Segundo levantamentos feitos pelo IBGE em 2010, a população do município era de 118. 038 habitantes, tornando-o o sexto mais populoso do Estado do Maranhão. Entre as pessoas com dez anos ou mais de idade, 86,11% não possuem renda ou recebem até um salário mínimo. A renda per capita em 2000 era de 76,65 reais, e a incidência de pobreza em 2003 era de 59,37%. Com um baixo IDH (0, 595), ocupa a 67ª posição entre os municípios maranhenses (IBGE, 2010).

Figura 1: Localização do Município de Codó no Maranhão



Fonte: IBGE (2010).

Codó é conhecida como a *terra da macumba* ou *capital da magia negra*²², títulos muitas vezes atribuídos de forma estigmatizante ou preconceituosa por conta do número expressivo de tendas de religiões afro-brasileiras marcadas pela atuação pais e mães de santo. Em matéria veiculada no jornal O Globo, mais de 300 terreiros de terecô, tambor da mata ou umbanda se espalham pelo município (CARVALHO, 2013).

22 Para saber mais consultar Ferretti (2001).

Quanto ao IFMA/Campus Codó, foi criado a partir da antiga Escola Agrotécnica Federal, no movimento em que emergiu, por meio da lei de nº 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008, a Rede Federal de Ensino, formada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades (ETV) (BRASIL, 2008).

O IFMA – Campus Codó é uma Instituição de Nível Médio e Superior, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que tem por finalidade formar e qualificar profissionais em vários níveis e modalidades de ensino, incluindo-se a habilitação de professores. Tal Instituição oferece cursos regulares nos turnos matutino, vespertino e noturno, nos seguintes níveis e modalidades: Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (cursos de Agropecuária, Agroindústria, Meio Ambiente e Informática); na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrada ao Ensino Médio - PROEJA (Cursos de Agroindústria e Informática); e Educação Superior (licenciaturas em Matemática, Química, Ciências Agrárias e Biologia, além de bacharelado em Agronomia e Tecnologia de Alimentos).

Tal instituição, portanto, tem como eixo norteador a oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, além dos cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, visando à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a Educação Profissional.

Criado no ano de 2010, o Curso de Licenciatura em Química está voltado para a formação de novos quadros profissionais habilitados para o exercício do magistério nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso, este possui uma carga horária de

3.290 horas a ser desenvolvida em oito períodos letivos. Conforme o referido documento, em atendimento ao que determinam a LDB 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, em Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, esta formação está organizada através de núcleos de conteúdos básicos e de conteúdos profissionais essenciais e específicos, além de atividades acadêmicas complementares, estágio curricular supervisionado e monografia de conclusão de curso. Além disso, o processo de formação profissional do licenciado em química está pautado no ensino, na pesquisa e na extensão.

O curso PARFOR, por se tratar de um programa especial direcionado à formação de professores que se encontram em exercício nas escolas de Educação Básica, acontece aos finais de semana. Assim, durante dois dias de atividades presenciais, desenvolve-se uma carga horária de 20 horas de trabalho. No IFMA/Campus Codó, as aulas iniciaram aos sábados e domingos, tendo sido posteriormente alteradas para sexta (tarde e noite) e sábado (manhã e tarde).

Em nível de gestão, o programa conta com um coordenador local e duas secretárias. Possui uma sala específica, que divide com o setor de registro escolar do campus, onde ficam localizados os arquivos (diários, notas, fichas cadastrais e documentos diversos de todos os alunos da Instituição). Além do acervo documental, a sala contém uma máquina impressora multifuncional, computadores, linha telefônica e equipamentos de escritório. O programa possui, ainda, uma coordenadora regional, responsável pela gestão do PARFOR em todos os campi do Instituto Federal do Maranhão.

No que se refere ao quantitativo de alunos da primeira turma do PARFOR no IFMA / Campus Codó, de um total de 40 cursistas matriculados em 2010, tem-se o quantitativo de 16

professores concluintes em 2014. Este foi, portanto, o público-alvo trabalhado no que tange à aplicação de questionários e à realização de entrevistas.

Quanto aos processos de entrada em campo para a construção dos elementos empíricos, inicialmente, foi agendada uma conversa com a Coordenadora Estadual do PARFOR no IFMA, no início do mês de agosto de 2014. Apesar de termos dialogado sobre este trabalho em momentos anteriores, ainda que de maneira informal, esta nova conversa teve o intuito de compartilhar mais detalhadamente os objetivos da investigação e realizar articulações com relação à pesquisa de campo que se iniciaria.

Ocorrida no refeitório do Campus Monte Castelo, que fica na capital do Estado, durante a conversa, a Coordenadora mostrou-se interessada no conteúdo da investigação, inclusive com relação aos aportes teórico-metodológicos que estavam sendo utilizados. Isto porque a mesma encontrava-se cursando o doutorado e sua pesquisa está relacionada, também, à formação de professores. Naquele momento, demonstrou estar de acordo com a realização de entrevista sobre sua experiência na função de coordenadora, além de disponibilizar-se a conceder informes estatísticos e números sobre a realização do programa no IFMA.

É válido destacar que, além disso, foram debatidas questões relacionadas aos referenciais utilizados para o enfoque da experiência do programa. De acordo com a coordenadora, uma investigação que busque analisar as suas potencialidades, sem negar suas limitações, pode ser importante para aprofundar as reflexões sobre os efeitos das políticas públicas voltadas para o campo. A professora demonstrou ainda interesse em compartilharmos leituras, textos e livros sobre a temática de pesquisa em comum.

O passo seguinte foi o agendamento de conversa com o Coordenador do PARFOR no IFMA/Campus Codó, sendo necessário, para isto, viajar cerca de 300 km da capital para chegar até o município de Codó. Este momento teve o intuito de aprofundar o conhecimento do coordenador sobre os objetivos da investigação. Além disso, tal contato foi necessário no sentido de obter autorização para frequentar a sala do programa no campus, bem como para o acesso aos arquivos e aos demais funcionários do PARFOR que, juntamente com ele, poderiam contribuir com informações para viabilizar o contato junto aos professores cursistas com mais agilidade²³.

Nessa perspectiva, o contato com o Coordenador foi produtivo, na medida em que o mesmo se mostrou disposto a colaborar, inclusive, facultando o acesso aos arquivos, computadores, impressora, telefone, entre outros. Estas facilidades foram ratificadas pelo Diretor do Campus Codó que, em conversa realizada em momento posterior, também colocou as dependências do IFMA à disposição para o que fosse necessário, além de se dispor a ser entrevistado.

Adiante, realizei contato a secretária local do programa. Expliquei-lhe, também, os objetivos da pesquisa e ela prontamente forneceu informações importantes, tais como: são vinte alunos que se matricularam na primeira turma ainda vinculados, sendo 16 concluintes em 2014 e quatro cursando disciplinas pendentes, em outras turmas do PARFOR. Informou, ainda, que os professores estavam em período de defesa de monografia, sendo que

²³ É válido reforçar que a pesquisa foi direcionada aos egressos da primeira turma (16 professores) e, por conta de experiências anteriores que tive em outros programas especiais de formação – realizados por docentes que lecionavam e/ou residiam, em sua maioria, na zona rural dos municípios do interior do estado do Maranhão – fui levada a acreditar que teria dificuldades em localizar os professores cursistas do PARFOR também.

quatro delas iriam ocorrer no dia seguinte à nossa primeira conversa. Fui, então, convidada a acompanhar esse momento avaliativo, convite que foi ratificado pelo Coordenador Local.

Diante da possibilidade de ter contato, tanto com os cursistas quanto com o teor de suas pesquisas, considerei esta, uma oportunidade importante. Afinal, poderia conhecer um pouco de suas trajetórias acadêmicas, bem como ter contato com os temas de estudo, suas formas de abordagem, critérios de avaliação das bancas, posturas, além de ser uma possibilidade de aproximação.

No dia 20 de agosto de 2014 acompanhei a defesa de quatro monografias no IFMA/Campus Codó. A primeira delas abordava a questão do lixo eletrônico, com ênfase nas estratégias de descarte, tratamento e reciclagem desses materiais na Instituição. Com enfoque voltado às questões educativas e ao papel social do Instituto quanto à preservação do meio ambiente e à promoção da qualidade de vida. O professor 1 procurou verificar junto ao corpo docente e discente do campus quais ações estavam sendo desenvolvidas a esse respeito, através da aplicação de questionários. O trabalho recebeu nota 9,0 (nove).

A segunda monografia versava sobre a importância e o significado do lúdico no ensino de química, tendo como objetivo refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem em escolas públicas de nível médio no município de Codó/ Maranhão. A professora 2 ressaltou que a escolha do objeto de estudo foi motivada por suas experiências como aluna e docente, com ênfase em algumas aulas com abordagem *significativa* na assimilação dos conteúdos de química por ela própria, especialmente durante o curso PARFOR. Segundo a mesma, existem grandes diferenças entre as características dos alunos *de hoje* em relação ao período em que ela estudou, o que confere uma maior dificuldade à atividade docente na atualidade.

O campo de pesquisa escolhido foram quatro escolas da rede estadual de ensino, onde foram aplicados questionários e realizadas entrevistas junto aos docentes da disciplina em questão.

Durante sua exposição, a partir dos resultados obtidos no campo, foram proferidas algumas críticas: ao excesso de recursos didáticos nas aulas de química sem o devido aprofundamento teórico; à dificuldade das condições de trabalho dos professores; à desmotivação dos alunos (que muitas vezes se recusam a participar das aulas, sejam elas lúdicas ou *tradicionais*). Ao final da defesa, a banca enfatizou inúmeros elogios ao trabalho e ao empenho da professora, concedendo-lhe nota 10 (dez). Esta, após ouvir as considerações da banca, teceu comentários emocionados sobre sua experiência no programa PARFOR, destacando as dificuldades vivenciadas durante o curso, por ter que conciliar trabalho e estudo. Além disso, pelo fato de residir na zona rural, considerava-se, vitoriosa.

A terceira monografia teve como título “A utilização e contribuições de materiais alternativos no ensino de química: um estudo no âmbito da rede estadual de Ensino Médio de Codó/MA”. A professora 3 discutiu as concepções de química ao longo da história e os desafios sobre o seu ensino. Utilizou o conceito de contextualização para trabalhar a questão da assimilação do conteúdo por parte dos alunos, contrastando-o com aquilo que é considerado *tradicional* no ensino da disciplina. Também empregou a aplicação de questionários e entrevistas junto a alunos da rede estadual de ensino. O trabalho foi avaliado pela banca com a nota 8,0 (oito). Após as considerações dos avaliadores, a professora 3 ressaltou a importância do curso que, apesar de *aligeirado* (por realizar-se aos finais de semana), lhe trouxe muitas oportunidades, inclusive, a de apresentar trabalho em um evento promovido pelo MEC, em Brasília/DF.

A última defesa acompanhada concentrou as atenções num estudo comparativo sobre o ensino de ciências em escolas das redes pública e privada do município de Codó/MA. Com foco no conceito de contextualização, a professora 4 aplicou questionários e realizou entrevistas com docentes, tendo verificado que, dos 16 entrevistados, nenhum possuía graduação em química. Considero relevante, ainda, fazer os seguintes destaques: sua abordagem sobre o conceito de contextualização partiu, primeiramente, dos depoimentos dos entrevistados para depois recorrer à teoria; segundo ela, todos os professores afirmaram ter acesso a materiais que viabilizam um ensino contextualizado da disciplina, embora nem sempre sejam utilizados; os slides apresentavam muitos erros de português, entretanto, a cursista teve boa desenvoltura ao falar. É importante informar que um dos membros da banca levou sua turma do primeiro período do curso de Química (entrada via ENEM) para participar deste momento avaliativo. Ao final da apresentação, nota da professora foi 7,0 (sete), sendo que a mesma afirmou estar satisfeita, posto que, de acordo com suas palavras, *“fora ela mesma quem fez o trabalho”*.

A partir desse primeiro contato, tendo em vista a realização de momento importante para a conclusão da experiência acadêmica pelos alunos do PARFOR, decidi convidar os quatro professores para a realização de entrevista. Assim, a defesa de monografia foi um critério para a escolha dos alunos que seriam entrevistados. Isto porque, de acordo com o planejamento inicial, tendo em vista ser inviável conversar com os 16 (dezesesseis) professores devido ao longo tempo necessário para realizar a transcrição e análise do conteúdo das suas declarações, ficou estipulado que entrevistaria oito docentes (metade do total de concluintes).

Feito o convite, todos aceitaram participar da pesquisa, ficando agendada a primeira entrevista com o professor 4 para o dia 29 de agosto de 2014 e a do professor 1 para o dia 3 de agosto de 2014.

É relevante apontar a dificuldade com relação ao local para realizar esta atividade, posto que o Campus do IFMA/ Codó fica situado na zona rural do município. Assim, por serem egressos do curso, havia o problema do transporte para conduzi-los à Instituição. Como alternativa de deslocamento, coloquei à escolha dos alunos a possibilidade de realização das entrevistas na residência da professora onde estava hospedada, que fica na zona urbana da cidade. Além disso, como havia a facilidade de eu ter meu próprio transporte naquela ocasião, também me coloquei à disposição para realizar o deslocamento dos docentes, caso fosse necessário. Apesar de alguns deles terem se mostrado, inicialmente, disponíveis para ir até o Campus Codó em veículo próprio, apenas o professor 1 preferiu fazê-lo.

Além dos quatro docentes citados, outros dois professores que também haviam defendido monografia foram previamente escolhidos para as entrevistas, totalizando seis cursistas. Restando ainda selecionar dois, em conversa com a equipe administrativa do programa, procurei investigar quais seriam aqueles que possuíam mais tempo de magistério.

Feito isso, procedi ao levantamento dos nomes e telefones dos 16 (dezesesseis) professores cursistas da primeira turma egressa do PARFOR e iniciei os contatos. Nesta tentativa, ficou clara a dificuldade que teria em localizá-los: ao final do dia, apenas 7 (sete) haviam sido contatados. Destes, 3 (três) eram os professores que pude acompanhar a defesa de monografia; 1 (um) não residia mais em Codó e, por isto, manifestou a impossibilidade de participar da pesquisa; 2 (dois) agendaram a entrega dos questionários;

e 1 (um) pediu para entregar o documento para outro colega de turma. Quanto aos demais, as ligações telefônicas não tiveram sucesso ou foram realizadas para números que pertenciam a amigos ou familiares que solicitaram retornar o contato posteriormente.

No dia seguinte, pela manhã, fui até a residência do professor 5 de posse do questionário. Este era um possível selecionado para a realização de entrevista, uma vez que o mesmo havia informado ao telefone que lecionava há 6 (seis) anos. Ao ser convidada a entrar, fui apresentada à sua companheira que, coincidentemente, havia sido minha aluna em outra turma do programa PARFOR no Campus Codó. Neste momento, expliquei os objetivos da pesquisa para ambos, lemos e assinamos o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e entreguei o questionário. Fomos, então, conversando sobre o programa e o professor 5 demonstrou interesse em contribuir com a socialização de sua experiência, tendo aceitado o convite para ser entrevistado. A conversa foi agendada para o dia 02 de setembro de 2014.

No período vespertino, prossegui à tentativa de contatar os demais professores, tendo recebido a primeira negativa em realizar a entrevista por parte de uma cursista, que alegou problemas pessoais, disponibilizando-se, contudo, a preencher o questionário. Apesar de ter me colocado à disposição para levar o documento em sua residência, a professora pediu que entregasse à cursista 4.

Além deste, outros 2 (dois) contatos foram realizados: um deles também preferiu que o documento fosse intermediado pela professora 4 e outra cursista agendou a entrega do questionário para o dia 02 de setembro de 2014. Na oportunidade, fui informada que a mesma era irmã de outro professor (que eu não havia conseguido contato, uma vez que o mesmo leciona na zona rural do município, onde não há serviço de telefonia). Com isso, seu questionário foi entregue à professora citada, sua irmã.

Não tendo conseguido, até aquele momento, contato com o segundo professor que havia defendido monografia antes de minha chegada ao campus, bem como por estar vivenciando a dificuldade de encontrar os sujeitos da pesquisa, passei a considerar a possibilidade de entrevistar outro docente, além daqueles anteriormente planejados. O que acontecera a partir da entrevista com a professora 4, que intermediou meu contato com a professora 6 e, inclusive, me acompanhou até o seu local de trabalho, onde pude deixar o questionário e fazer o convite para a realização de entrevista. Convite que fora aceito.

Passados alguns dias, insisti no contato telefônico com relação aos quatro docentes que restavam, tendo obtido sucesso com uma cursista, que solicitou a entrega do questionário ao professor 5, alegando dificuldade em agendar um encontro por trabalhar na zona rural. Outro professor, descobri por intermédio da coordenação, que era irmão de um cursista que eu havia contactado anteriormente e, por isto, também deixei seu questionário com a professora 4.

Ao final do período da pesquisa de campo, que durou cerca de dois meses, é possível sintetizar os seguintes resultados: não obtive sucesso no contato com dois professores; um deles não reside mais no município de Codó/MA; os cinco docentes que solicitaram a entrega dos questionários via intermediários não devolveram os documentos, apesar de grande insistência; o professor 3 marcou entrevista duas vezes e desmarcou, tendo preenchido apenas o questionário; uma professora agendou a entrega do questionário para mim em sua residência, mas não estava em casa no horário acordado; uma professora alegou estar doente na data da entrega do questionário e pediu para que eu o entregasse à sua sogra, mas também não devolveu o documento na data acordada; cinco professores realizaram entrevista; oito preencheram os questionários (incluindo os cinco entrevistados).

Como estratégia para, ainda assim, obter algumas informações básicas sobre os professores cursistas com os quais não obtive sucesso no contato ou na entrega/devolução dos questionários, realizei uma pesquisa nos arquivos do PARFOR. Isto porque tomei conhecimento da existência de uma espécie de dossiê da vida escolar dos alunos na secretaria do curso, estando entre os documentos uma ficha cadastral cujas questões coincidiam com algumas daquelas que constavam no questionário desta investigação.

No que se refere à elaboração e aplicação dos instrumentos de pesquisa, a escolha pelo uso de questionários objetivou traçar um perfil socioeducacional dos cursistas do PARFOR, em termos de faixa etária, sexo, moradia, tempo de magistério, trabalho e renda etc. Vale ressaltar que a escolha da maioria dos tópicos foi inspirada nas questões que, comumente, são abordadas nos questionários utilizados em programas do Ministério da Educação²⁴.

Para a análise dos resultados, embora a pretensão não seja a realização de uma crítica aprofundada sobre as informações através deles obtidas, mas apenas apresentar de modo exploratório um perfil geral dos egressos da primeira turma do PARFOR no IFMA/Campus Codó, levei em conta as problematizações de Certeau (1998) quanto ao uso de estatísticas. Tais interlocuções dão-se em virtude de suas problematizações a respeito do uso de “dados numéricos” muitas vezes tidos como retratos panorâmicos de realidades sociais.

Para o historiador francês, a elaboração desses índices são construções que têm a pretensão de classificar, calcular e tabular

24 A respeito dos questionários socioeconômicos utilizados pelo MEC, refiro-me, por exemplo, àqueles que compõem o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA ou o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes nos Cursos de Graduação - ENADE, disponíveis no site www.inep.gov.br.

trajetórias compostas de elementos heterogêneos que nem sempre são observáveis ou quantificáveis. Assim, ao buscar conferir estabilidade a realidades móveis, a elaboração desse tipo de instrumento de pesquisa está pautada em categorias e taxinomias que buscam captar o material das práticas cotidianas e não a sua forma. Por isso, pondera que a enquete estatística só *encontra* o homogêneo (CERTEAU, 1998), deixando fora do seu campo a proliferação das histórias e operações heterogêneas que compõem os modos de fazer cotidianos.

Nesta perspectiva, é possível afirmar que a construção estatística é sempre uma projeção que acaba se tornando redutora do real, ao isolar algumas de suas propriedades. Além disso, as informações obtidas estão sempre condicionadas quanto à redação dos quesitos, às maneiras de sua aplicação, às características e expectativas do público-alvo e até mesmo à forma que o pesquisador elege para a apresentação dos resultados. Assim sendo,

[...] enfatizar esse deslocamento significa levar em consideração que os índices percentuais alcançados devem ser enfocados como fruto de posicionamentos, subjetividades e intencionalidades tanto por parte de quem estipulou e executou o levantamento quanto por parte daqueles que forneceram respostas às perguntas (SILVA, 2012, p. 52).

Como exemplo das limitações quanto ao uso desse instrumento de pesquisa posso citar inconsistências observadas com relação ao quesito que procurava identificar o local de residência dos professores. Isto porque, embora todos tenham informado que sua casa estava localizada na zona urbana do município de Codó, a partir da realização de entrevista, obtive a informação de que uma das professoras permanece durante cinco dias da semana na zona rural, localidade em que exerce a profissão. É possível indiciar

com isso que, pelo fato de fixar-se aos finais de semana na sede do município, ela se considera moradora da zona urbana da cidade, embora o seu tempo de estadia na zona rural seja bem superior.

Feito estes alertas, me ocuparei a seguir das respostas dos professores, considerando que as diferenças no quantitativo de cursistas se dão em virtude das dificuldades relatadas anteriormente quanto ao contato com os mesmos. Por esse motivo, nos casos em que os quesitos contidos no instrumento de pesquisa coincidiram com aqueles que compunham a ficha cadastral do programa, o universo de docentes é de 16 professores. Já nas situações em que os quesitos divergiram do arquivo do PARFOR, o universo amostral é de 8 professores.

Perfil socioeducacional dos egressos da primeira turma

Com relação à faixa etária e ao sexo, 68.75% dos docentes possuem entre 24 e 30 anos, ou seja, a maioria; 18.35% têm entre 31 e 35 anos e 12.75% têm mais de 45 anos. Quanto ao sexo, 75% são mulheres.

Considerando as análises empreendidas pelo INEP quando da identificação de uma idade adequada para a entrada e conclusão do Ensino Médio e de acordo com a legislação que organiza a oferta de ensino no país (lei 9.394/1996), a criança deve ingressar aos 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental e concluir a etapa aos 14. Segue-se disso que o ideal é o jovem estar matriculado na faixa etária dos 15 aos 17 anos no Ensino Médio.

Tendo o Curso de Licenciatura em Química do PARFOR a duração de 4 anos, pode-se observar que a turma investigada é composta de adultos (a grande maioria do sexo feminino) que não

concluíram o Ensino Médio na idade estimada²⁵ ou não adentraram ao ensino superior imediatamente após tal conclusão, uma vez que os cursistas mais jovens desta turma iniciaram o curso aos 20 anos de idade (dois professores).

Quanto ao estado civil, 56.25% são casados ou em união estável e 37.5% são solteiros. Um cursista não informou sua situação. Já em relação à renda própria, 87.5% dos professores recebem de 1 a 3 salários mínimos mensais. Desse quantitativo, considerando o universo amostral, a metade deles informou ser esta a única fonte de renda entre as pessoas com quem residem, enquanto a outra metade afirmou que a renda familiar gira em torno de 3 a 4 salários mínimos.

No que concerne ao número de filhos informado pelos professores que compõem o universo amostral, 37.5% não possuem filhos, 25% têm um filho e 37.5% possuem dois ou mais filhos. Quanto ao número de pessoas que com eles residem, 62.5% responderam de 1 a 3 pessoas. Já o quantitativo referente a 37.5% afirmou residirem de 4 a 7 pessoas na casa onde moram. No que se refere à cor, a maioria se considera parda (62,5%); 12.5% afirmam ser negra e 6.25% dizem ser branca. Já o percentual de 18.5% marcou a opção “outro” para este quesito.

O quantitativo referente a 50% dos cursistas respondeu que seu pai possui como nível de escolaridade a primeira etapa do Ensino Fundamental, enquanto 12.5% dos pais cursaram até a 8ª série

²⁵ Segundo o MEC/INEP, em um sistema educacional seriado, existe uma adequação teórica entre a série e a idade do aluno. Para maiores informações a respeito das fórmulas utilizadas por essas Instituições para o cálculo de indicadores de eficiência e de rendimento escolar, favor consultar o dicionário de indicadores educacionais: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Dicion%C3%A1rio+de+Indicadores+Educacionais+f%C3%B3rmulas+de+c%C3%A1lculo/bf7eac55-d33b-42a7-8d54-2d70fa4e24a3?version=1.2>.

do ensino fundamental. O percentual de 18.75% cursou o Ensino Médio, 6.25% cursaram o Ensino Superior e 12.5% não estudaram.

No que se refere às mães, 56.25% cursaram até a primeira etapa do Ensino Fundamental, 18.75% até a segunda etapa deste nível de ensino e 12.5% cursaram o Ensino Médio. Nenhuma das mães possui nível superior e 12.5% não estudaram.

Ao considerar tais percentuais, verifiquei que a maioria dos pais e mães dos professores cursistas desta turma do PARFOR não estudou através do sistema formal de ensino ou cursou apenas o Ensino Fundamental (antigo primário), sendo 75% no caso dos pais e 87.5% das mães.

Adentrando a análise sobre a questão profissional, quando perguntados sobre a idade e os motivos que os levaram a começar a trabalhar, no caso dos oito professores que responderam ao questionário, é válido destacar que 62.5% informaram ter iniciado suas atividades laborais até os 18 anos de idade, sendo os seguintes motivos apontados de forma não excludente:

- Custear seus estudos: 75%;
- Ajudar nas despesas de casa: 62.5%;
- Adquirir conhecimento e experiência: 62.5%;
- Sustentar a família: 50%
- Ganhar seu próprio dinheiro: 25%

Ao analisar esses índices de forma comparativa, foi possível observar que se trata de pessoas oriundas de famílias pobres, que necessitam trabalhar para ajudar no sustento das famílias, cujos pais possuem pouca ou nenhuma escolaridade. Tendo em vista a entrada considerada tardia no Ensino Superior, a necessidade de trabalhar foi um fator determinante para o adiamento da conclusão deste nível de ensino.

O tempo de exercício no magistério informado pelo universo amostral excede os 4 anos de curso, havendo, portanto, um percentual de 75% de cursistas exercendo o ofício docente há mais de 6 anos. Praticamente, todos aqueles que responderam ao questionário afirmaram que, ao término do curso PARFOR, permanecem atuando na docência (87.5%), sendo que apenas um cursista exerce atualmente a função de auxiliar judiciário por ter sido aprovado em concurso público prestado durante a formação em nível superior. Contudo, apesar destas informações preenchidas pelos próprios cursistas no instrumento de pesquisa aplicado, somente a partir da realização das entrevistas foi verificado que uma professora ocupa o cargo de Direção em Instituição de Educação Infantil, não exercendo também o magistério atualmente.

Embora todos os cursistas que compõem o universo amostral tenham informado que residem em casa própria, na zona urbana do município de Codó, metade deles afirmou que desempenham suas atividades docentes na zona rural da cidade. Além destes, consta no arquivo do Campus Codó que outros 5 professores também atuam fora da sede do município, totalizando o percentual de 56.25% da turma atuante na zona rural de Codó. Cabe ressaltar não havia informações referentes a três professores.

Apenas um cursista afirmou atuar na Educação Infantil. Quanto aos demais, o quantitativo referente a 81,25% trabalha no Ensino Fundamental, enquanto 12.5% da turma não informou o nível e a etapa de ensino em que exerce o magistério. No que se refere à carga horária semanal de trabalho, 37.5% daqueles que compõem o universo amostral trabalha de 31 a 40 horas semanais (37.5%); 25% responderam que atuam de 21 a 30 horas e 37.5% possuem menos de 20 horas semanais. É válido lembrar que boa parte dos professores trabalha ou trabalhou em algum momento

do curso na zona rural do município, o que implica considerar o tempo gasto de deslocamento para esses locais.

Estas informações são importantes, tendo em vista o público-alvo do programa se tratar de alunos-trabalhador que precisam dedicar-se às atividades laborais e aos estudos em curso presencial de nível superior. Isto porque a carga horária semanal elevada de trabalho é um fator que pode prejudicar o tempo de dedicação destes às atividades do programa PARFOR.

Um índice relevante quanto à possibilidade de dedicação aos estudos por parte dos cursistas, tendo em vista que os mesmos exercem o magistério durante a semana, a maioria na zona rural, é que o percentual de 75% dos professores afirmou possuir computador com acesso à internet em casa. Lembrando também que, por conta de condições estruturais, tal acesso somente é possível na zona urbana do município.

Sendo a questão da organização dos professores por meio de associações uma das etapas que compõem o processo de profissionalização docente, conforme modelo analítico abordado no segundo capítulo, quando perguntados se participam de alguma, a grande maioria do universo amostral afirmou que não (87.5%).

Embora por este instrumento não tenha sido possível investigar mais detalhes sobre esta questão, para um melhor entendimento sobre as formas de resistência e organização coletiva dos professores em sua trajetória acadêmica e profissional, os cursistas foram questionados no momento da realização de entrevistas, conforme abordarei adiante.

As situações entrevistas: novos desafios

Com relação às entrevistas semiestruturadas, sua utilização objetivou promover uma reflexão sobre as histórias de vida dos professores cursistas, com destaque para os vestígios relacionados às lembranças da escola, escolha profissional, processos de formação, prática pedagógica, dentre outros, entrelaçados ao universo simbólico adquirido no decorrer do curso. A pretensão foi indiciar aspectos concernentes às formas como os cursistas foram se produzindo e se identificando com a profissão.

Cumprido ressaltar que a utilização de entrevistas, sob hipótese alguma, objetivou considerar que as *vozes dos depoentes* constituem representações livres dos constrangimentos e condicionamentos aos quais estiveram submetidos no momento da enunciação. Ou seja, parto do pressuposto teórico-metodológico de que aquilo que foi lembrado, sublinhado, criticado pelos professores, sobretudo, esteve (permanece e permanecerá) enviesado pelas intencionalidades da pesquisa e/ou submetido ao caráter seletivo da memória dos sujeitos entrevistados.

Além disso, cabe enfatizar, conforme alerta Portelli (1997), que o próprio processo de transcrição, ao converter fontes orais em textos escritos, transformando objetos auditivos em visuais, implica em modificações advindas de um trabalho de interpretação feito pelo pesquisador. Assim, ainda que seja pautada em métodos sofisticados e tente reproduzir as falas da forma mais literal possível, há limitações significativas condizentes à tentativa de reproduzir a entonação, a emoção, as ênfases, os silêncios, as ironias, as irritações, o volume e o ritmo dos discursos orais, que carregam suas próprias características.

Nessa perspectiva, considero as descrições das falas dos sujeitos entrevistados como uma aproximação carregada de limita-

ções. A alusão, neste ponto, é para certa quantidade de *invenção* realizada quando, por exemplo, insiro sinais de pontuação (uma inserção sempre arbitrária) ou quando adapto o discurso oral às regras gramaticais das narrativas escritas que nem sempre coincidem com os ritmos e pausas do sujeito falante, não sendo, necessariamente, seguidas por ele.

Além disso, ainda dialogando com Portelli (1997), cabe considerar que as entrevistas carregam as intencionalidades do pesquisador, tendo em vista que seu conteúdo depende largamente daquilo que foi posto em termos das questões, diálogos e relações construídas entre entrevistador e entrevistado. Isso porque a situação-entrevista é um processo sempre marcado pelos constrangimentos que envolvem as noções que os sujeitos têm com relação à produção do conhecimento científico e às relações de poder-saber que a envolvem. Tais concepções irão influenciar a fala, a postura, os modos de se comportar do entrevistador e dos entrevistados.

Sem perder de vista tais alertas sobre o uso de fontes em história da educação procedi à elaboração de um roteiro de entrevistas que procurasse contemplar os objetivos da investigação sobre o PARFOR, embora não seguindo uma organização linear. Ou seja, os tópicos foram elencados com base nas intencionalidades da pesquisa, entretanto, os professores foram questionados à medida que o assunto ia surgindo em seus depoimentos. Classificada como uma *conversa* por esta pesquisadora, o diálogo geralmente foi iniciado com indagações em relação ao que estavam sentindo naquele momento em que o programa encontrava-se em fase de conclusão. Em seguida, os depoentes eram solicitados a discorrer a respeito da experiência do programa e, com isto, geralmente adentravam aos tópicos que compunham o roteiro construído.

Dessa forma, elaborado a partir de perguntas abertas, o roteiro de entrevistas girava em torno das seguintes questões:

Quadro 1: Roteiro das entrevistas

- Fale sobre a experiência do curso PARFOR.
- Discorra sobre a escolha do campo de conhecimento (área/disciplina de formação).
- A participação no curso PARFOR interferiu em seu cotidiano?
- Qual ou quais os tipos de materiais didáticos mais utilizados durante o curso e os instrumentos de avaliação predominantes?
- Quais os motivos que contribuíram para a escolha da carreira docente?
- O que sua família, amigos, conhecidos costumam comentar sobre sua profissão?
- Qual o seu papel enquanto professor?
- O que a experiência do curso PARFOR produziu em sua prática profissional?

Fonte: Própria autora, 2014.

Assim sendo, devido a tal forma de abordagem que foi prestigiada nas situações-entrevista, a explanação do conteúdo das mesmas também não se dará de forma linear, embora o esforço de análise tenha me levado a enfocá-las a partir de chaves de entrada, as quais serão descritas a seguir.

Matrículas, expectativas, tensões, discordâncias: o PARFOR e os professores-cursistas

De maneira geral, os professores cursistas souberam do programa através de propaganda televisiva, pela internet ou, ainda, a partir de informes da Secretaria Municipal de Educação de Codó. Por meio deles, foi divulgada a criação de um curso para qualificar os docentes que estavam em exercício, mas não possuíam Ensino Superior, orientando aqueles que tivessem interesse a se dirigir à Secretaria para realizar sua pré-inscrição.

Uma professora se inscreveu diretamente via internet. Dois cursistas explanaram que não foram chamados na primeira listagem, tendo sido contemplados apenas em segunda chamada. Após serem selecionados, todos se dirigiram ao IFMA, de posse da documentação exigida, para efetuarem sua matrícula no curso.

A palavra *oportunidade* apareceu em todos os relatos, significando para os cursistas a possibilidade de se qualificarem, haja vista que não puderam cursar o Ensino Superior assim que concluíram o Ensino Médio, seja porque não havia esse grau de ensino no município de Codó ou porque o acesso era muito restrito; seja pelas dificuldades advindas de circunstâncias da vida (residência na zona rural, cuidado com os filhos, necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, estudo para concurso, dentre outros). Para alguns, foram situações entrelaçadas. Assim, foi possível perceber que o programa representou, para eles, uma chance de adentrar ao ensino superior sem submeter-se ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), devido às experiências de não aprovação em seletivos anteriores, como o vestibular.

Assim, quando questionados em relação aos motivos que dificultaram o seu acesso à graduação, os cursistas relataram:

Antigamente, você ia entrar na faculdade, tinha a maior dificuldade. Você percebia que era só aqueles filhos de papai, de papaizinho, digamos assim, da classe média ou classe alta. Se você fosse da classe baixa, não tinha oportunidade de entrar no PARFOR. No PARFOR não, entrar no Ensino Superior (PROFESSOR 5).

Eu ainda tentei o vestibular, duas vezes, pela UFMA. Não, era UEMA. Mas a gente não tinha um curso preparatório, né? A gente saía nua e crua do ensino médio para tentar a prova do vestibular. Você nunca olhou. Você olha praquela prova e pergunta: “o que é isso aqui? Que tanta letra é essa? Que tanta palavra é essa”? Você não sabe nem ler um cálculo daquele. Eu tinha acabado de casar. Casei num ano, tive um filho num ano e outro filho, no outro ano. Não sei que agonia foi essa (risos). Falta de planejamento (risos) (PROFESSORA 4).

Já a professora 6 colocou: “*porque nesse período aqui, pra fazer um curso superior, seriam as elites (risos). Uma família que teria mais condição, né? Mandaria o filho pra fora, São Luís, Teresina. Em Codó não tinha*”.

É interessante ressaltar que o fato do programa ser uma iniciativa do governo federal influenciou o interesse dos professores em cursá-lo. Um deles relatou que, assim que soube do PARFOR, foi pesquisar na internet para se certificar de que era mesmo ofertado pelo governo federal e se tratava de cursos gratuitos para professores que não tinham habilitação em nível superior ou lecionavam uma disciplina sem possuir formação específica para tal:

O programa, eu via anunciar na televisão, mas assim, eu nunca entendia direito as propagandas, né? Só falavam PARFOR, PARFOR, PARFOR. [...] Aí, depois, saiu na televisão que o município tinha sido contem-

plado, eles usaram essa palavra "contemplado" pelo programa, que tava dando aí oportunidade pra se estudar. Quem quisesse podia ir à Secretaria de Educação pra tá realizando sua inscrição. Aí foi que eu entrei na internet, fui procurar mais do que... que se tratava o programa, né? E que se tratava mesmo de um programa do governo federal (PROFESSORA 2).

É possível indiciar que essa *desconfiança* deu-se por terem ocorrido muitos problemas em diferentes municípios brasileiros com relação a instituições privadas que não eram credenciadas pelo MEC e/ou ofereciam cursos que não eram reconhecidos, especialmente na década de 1990 e início dos anos 2000.

Essa influência pode ser exemplificada a partir do relato da professora 4, quando coloca que cursava o quinto período do Curso de Pedagogia, em uma instituição particular de ensino, quando foi chamada pela coordenação do PARFOR para efetuar sua matrícula no programa. Como tal curso não era reconhecido, a mesma pensou:

Rapaz, eu tô perdendo meu tempo. Eu quero ficar cursando uma faculdade, um curso que não é nem reconhecido? A gente tem que fazer um ano e meio em outra faculdade para poder ser reconhecido. Rapaz, eu vou é pra essa que é federal (PROFESSORA 4).

Ainda com relação a esse momento inicial, é importante citar que, embora o programa fosse ofertado pelo governo federal e isto representasse para a cursista certa garantia de qualidade/estabilidade/segurança, suas expectativas eram de que o curso fosse *menos exigente*, digamos assim. Ela imaginava que seria desenvolvido na modalidade à distância, ou que fosse *menos formal*, ou ainda, que *não reprovasse*.

Eu fui com o sentido de professora preguiçosa. Eu pensei assim: não, isso aí é um curso à distância [...] eu pensei que era, assim, uma coisa bem menos formal, né? Ah, minha filha, quando eu cheguei lá, me deparei que eu tinha que estudar (PROFESSORA 4).

A partir do depoimento dos professores, foi possível indiciar a existência de contradições no que se refere às suas expectativas quanto à qualidade dos cursos de formação de professores. Isto porque, embora tenha sido possível observar a atribuição de um status positivo ligado às Instituições Federais de Ensino Superior, quando se trata de programas especiais de formação ou, dependendo do formato em que os mesmos são ofertados, suas representações variam e, com elas, suas posturas diante do curso.

Nessa perspectiva, foi possível indiciar que os sentimentos e as atitudes dos professores perante o PARFOR foram influenciados por se tratar de um programa especial de formação na modalidade *presencial*, desenvolvido em Instituição Federal que também ofertava o mesmo curso por meio da entrada via ENEM. Assim, por conta do PARFOR ser um programa adaptado à condição de aluno-trabalhador, pode-se afirmar a partir de seus depoimentos que o mesmo foi interpretado como uma oportunidade de sobrequalificação (OZGA; LAWN, 1991).

Além disso, não se pode negligenciar o papel ativo dos próprios professores no que concerne à *escolha*, dentre outras opções possíveis, daquele curso que consideravam de melhor qualidade, o que pode ser observado quando a professora 4 relatou já estar frequentando um curso de licenciatura em outra instituição e optou por trancá-lo para se matricular no PARFOR. Outro exemplo foi relatado pela professora 6, quando informou que já possuía o Curso Normal Superior feito na modalidade à distância, mas buscava no Curso de Licenciatura em Química do IFMA o apri-

moramento dos conhecimentos obtidos na formação anterior e/ou a aquisição de novas aprendizagens.

Diante do exposto, reitero aquilo que fora apontado em diálogo com Thompson (1981), no sentido de abrir espaço para a reflexão a respeito da agência humana a partir (e em função) das configurações que tomam as relações de poder junto às condições de vida dos cursistas em seus períodos históricos, sem perder de vista certo grau de inventividade nos possíveis rumos advindos de tais escolhas.

A opção pelo curso, seleção e matrícula também indicaram diversos caminhos trilhados pelos professores, haja vista que, embora trabalhassem no campo da educação, nem todos cumpriram o quadro docente das instituições públicas de Educação Básica. Dois cursistas trabalhavam no setor técnico-administrativo e um ocupava o cargo de Diretor de uma instituição de Educação Infantil. Apesar disso, dos cinco professores entrevistados, apenas um nunca havia lecionado antes de entrar no programa. Os demais já haviam sido professores da Educação Básica e/ou ministrado aulas de reforço escolar.

A esse respeito, torna-se importante realçar que o programa tinha como público-alvo, conforme a legislação, professores que se encontravam *em exercício na rede pública de ensino*. Contudo, como pôde ser indiciado pelas situações-entrevista, alguns dos cursistas não correspondiam a essa exigência; algo, portanto, que sinaliza para as táticas, as burlas, negociações e subversões (CERTEAU, 1998; FARIA FILHO, 1998) desenvolvidas pelos professores para converter determinado acontecimento em seu favor e, com isto, terem acesso ao que eles chamam de *oportunidade de estudos em nível superior*, conforme aponta o professor cursista 1:

Minha matrícula, na verdade, no município, é de assistente administrativo. Porém, devido à necessidade, carência de professores de informática no município, eu dava aula, por já ter iniciado uma formação na UFMA, né? De informática. O diretor da escola passou a [...] havia a necessidade e não tinha. Não me formei ainda, né? Deixar bem claro. É [...] passou a haver a necessidade e ele me colocou uma proposta, como um desafio: “Rapaz, cê não tá estudando? O senhor faz seu cadastro certo, como assistente administrativo, mas coloca, em relação a tua formação, informática”. E aí a gente tenta, a gente te dá essa oportunidade quando vier algum programa do MEC, algum benefício em relação à formação de professores, em relação à oferta de cursos (PROFESSOR 1).

As primeiras impressões dos cursistas assim que adentraram ao programa foram diferenciadas, porém apresentaram em comum a preocupação com as disciplinas constantes na matriz curricular, especialmente as específicas da área de química. Dois deles afirmaram ter sido de fundamental importância o incentivo dos coordenadores locais para as suas permanências, especialmente no sentido de se colocarem à disposição para solucionar as dificuldades surgidas no percurso, bem como os motivando a não desistir “*pelo simples fato de já tá analisando aqui uma grade das disciplinas sem antes é... vivenciá-las*” (PROFESSOR 1).

Uma questão que foi lembrada por todos refere-se ao formato inicial do curso, cujas aulas ocorriam aos sábados e domingos. Por serem também trabalhadores, que devem cumprir suas jornadas semanais em seus empregos, as aulas no final de semana inteiro dificultavam a sua permanência no programa. Em seus relatos, chamaram atenção para o cansaço que sofreram nos primeiros meses do programa, o que atrapalhava seu rendimento nas aulas. Diante dessa problemática, várias articulações foram

realizadas pelos cursistas junto à coordenação local e regional do PARFOR, no sentido de alterar os dias de e horários de funcionamento para a sexta-feira (tarde e noite) e sábado o dia todo, de forma que tivessem o domingo para descanso e dedicação à família e demais afazeres referentes ao trabalho e à própria formação.

Acho que a gente ficou no máximo uns três a quatro meses. Acho que foi isso, né? É [...] nesse sábado e domingo. Teve um período que a turma tava tão cansada, assim, tão cansada, que a gente resolveu, né? É fazer um abaixo assinado, pedindo que mudasse o curso pra sexta e pro sábado pra que a gente aproveitasse pelo menos um domingo, né? (PROFESSOR 5).

O primeiro coordenador [...], ele disse que não tava tendo rendimento lá, pouco aluno. Aí ele fez uma reunião com a coordenadora lá em São Luís, né? Passou o problema que os alunos estavam assim. E por ser um trabalho, um programa que estava de início, então, tinha que buscar as melhores maneiras possíveis pra continuar. E aí tiveram essa alternativa de se passar as aulas pra sexta. Sexta e sábado (PROFESSORA 2).

Outras situações que foram realçadas de forma recorrente nos depoimentos referem-se a dificuldades infraestruturais, ocorridas no início do programa. Como o IFMA-Campus Codó está situado na zona rural, existe uma política de investimento com relação à garantia de transporte e alimentação para os alunos da instituição. Assim, além dos veículos oficiais que realizam o transporte gratuito dos alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no período noturno, em 2010, o campus contava com o serviço terceirizado de transporte, que possuía convênio com a Prefeitura Municipal de Codó, para a realização do deslocamento

de alunos do Ensino Médio diurno, gratuitamente. No caso dos alunos dos cursos superiores com entrada via ENEM, de início, o campus custeava o transporte, tendo passado a conceder um auxílio depositado na conta dos alunos, posteriormente. Com relação à alimentação, a instituição fornece o almoço, gratuitamente, aos alunos dos cursos diurnos e para os que estudam à noite, o jantar. Em 2010 o jantar era restrito aos alunos do PROEJA, devido às características desta modalidade de ensino, que conta com alunos trabalhadores que comprovam ter baixa renda. Porém, o benefício foi estendido posteriormente aos alunos dos cursos superiores.

É válido destacar que o ano de 2010 na instituição foi marcado por uma ampla expansão do quantitativo de cursos e alunos, tendo aumentado significativamente o número de turmas ingressantes no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, bem como foi o ano de início da oferta de cursos em nível superior. Foram criados três cursos de licenciatura (Química, Matemática e Ciências Agrárias) funcionando no período noturno, além do Curso de Licenciatura em Química através do PARFOR que, por ser um programa especial de formação, funciona aos finais de semana.

Nessa perspectiva, determinadas dificuldades advindas do processo de expansão da Rede Federal de Ensino sem o acompanhamento adequado de medidas que garantissem a qualidade dos serviços ofertados²⁶, caracterizado pelo aumento significativo do quantitativo de alunos, com destaque para a primeira oferta de cursos superiores, foram temas recorrentes nos depoimentos dos professores cursistas do PARFOR. Quanto a isso, o maior destaque foram problemas referentes ao transporte e à alimentação durante os primeiros meses do programa, na medida em que os

²⁶ Sobre esse tema, ver indicações bibliográficas apontadas no capítulo II.

cursistas colocaram que não dispunham dos mesmos benefícios concedidos aos demais alunos da Instituição:

A dificuldade de a gente chegar até o IFMA, no início, foi difícil. É [...] não tinha carro, a gente tinha que pedir carona. Às vezes, ficava lá um tempão esperando quem daria uma carona. A estrada de difícil acesso. E a gente enfrentava muita dificuldade, né? Aí depois a prefeitura conseguiu uma van, essa van só faltava cair aos pedaços (risos). Mas aí depois, quando passou mesmo o carro do IFMA mesmo a carregar, às vezes, por várias vezes, a gente foi mandado descer do ônibus lá, que não era do PARFOR, né? Do PARFOR era outro. E assim a gente, sempre tinha, no início, a gente se sentia, assim, super excluído do IFMA, né? (PROFESSORA 6).

No início de 2010, quando se iniciou, a gente sentiu um pouco de dificuldade. As principais dificuldades eram principalmente em relação à acessibilidade, certo? A acessibilidade era muito, muito difícil por parte do transporte, no que diz respeito à locomoção, pela distância. E pelo fato de sermos as primeiras turmas de ensino superior do Instituto. [...] A segunda a questão é [...] digamos, dos alimentos, da alimentação. No início, não se tinha essa, essa [...] foi até motivo de conflitos de opiniões entre direção e alunos, né? E que, com o passar do tempo, a direção do Instituto e a coordenação do PARFOR, resolveram (PROFESSOR 1).

Somam-se a essas dificuldades iniciais a questão da biblioteca, que não funcionava aos finais de semana, o que foi solucionado posteriormente, com a disponibilização de um servidor, conforme apontado também pelo professor 1.

As táticas desenvolvidas pelos cursistas para responder a essas dificuldades foram diversas. Nos relatos, com relação à alimentação, eles colocaram que se organizavam de forma que cada um levasse um prato de comida para a instituição, pois não queriam ou não tinham condições financeiras de se deslocar até a cidade para se alimentar e retornar ao campus. Em outros casos, os relatos apontaram que as normas foram burladas e os cursistas se

alimentaram no refeitório, juntamente com os demais alunos do IFMA. Quanto ao transporte, o recurso às caronas era frequente, conforme destacado no depoimento acima ou ainda, os mesmos tiveram que ir com transporte próprio e/ou pagando um moto-táxi. É interessante citar que, em conversa informal no primeiro contato com a professora 6, a mesma colocou que as brincadeiras eram frequentes entre os cursistas em relação à sigla do programa. Assim, segundo ela, PARFOR significava “PAR FORA”, aludindo às situações vivenciadas com relação à indisponibilidade de utilizar os ônibus da instituição no início do programa.

Para a superação desses problemas, os professores ressaltaram sua organização enquanto grupo no sentido de realizar reuniões junto à Coordenação local e regional do programa, bem como à Direção do Campus e Secretaria Municipal de Educação. O resultado dessas ações foi considerado por eles uma conquista da turma, haja vista que o problema foi resolvido, passando a haver, portanto, alimentação e transporte gratuitos para os alunos do PARFOR. Tais conquistas representaram ganhos não somente para eles, mas para as turmas posteriores do programa, segundo vários professores ressaltaram, de forma orgulhosa:

Então, com muita dificuldade, a gente conseguiu, né? E hoje, como a nossa turma já encerrou, as demais estão sendo beneficiadas por isso, né? Graças a minha, a nossa turma também (PROFESSOR 5).

Aí depois a gente conseguiu, né? Teve direito a tudo que não tinha antes, né? Almoço. No momento que a gente estava lá tinha todas, a alimentação. Foi bom. E agora, as novas turmas, através da primeira turma, foi conquistado muita coisa, né? E agora eles estão numa boa! (risos) (PROFESSORA 6).

Nesta perspectiva, os relatos a respeito das estratégias acionadas para a alteração nos dias e horários de funcionamento do curso, a utilização da biblioteca aos finais de semana, o acesso ao transporte e a alimentação gratuitos são situações que sinalizam para as formas de resistência e mecanismos de negociação construídos pelos cursistas no sentido de tentar superar e/ou amenizar as dificuldades e limitações do curso por conta de seu caráter *especial*. Isto corrobora com o que fora realizado no que concerne às margens de manobra para transformar aquilo que havia sido previamente programado em *ocasiões* (JAÉN, 1991; CERTEAU, 1998).

Por outro lado, é importante citar que as dificuldades relatadas nas entrevistas com relação ao momento inicial do curso não se referiram somente a situações envolvendo os cursistas e a gestão institucional. Segundo a professora 2, a primeira turma do PARFOR sentiu-se discriminada pelos próprios alunos dos chamados *cursos regulares* da instituição:

No início, o pessoal do superior taxava a gente como, quase assim que “ah peninha” por tá, ter um curso por ter, entendeu? Tipo assim uma vez até a gente teve uma discussão com outro coordenador que, tipo assim, queria menosprezar. Dizer quase, assim, dizer que não tinha, digamos, uma aprendizagem mais significativa por ser corrido, as vinte horas, né? Esses dois dias. O regular era na semana toda, né? Não tinha tanto aproveitamento quanto o regular. E nós ficamos muito chateados. [...] Então teve essa, esse preconceitinho de elite (PROFESSORA 2).

Ao ser questionada em relação às reações diante desse tipo de situação, a cursista 2 colocou que, por diversas vezes, discutiram diretamente com alunos do Curso de Química por eles chamado de *regular*, no sentido de argumentar que os alunos do

PARFOR, também, estavam aprendendo e que o programa *era sério*. A mesma colocou ainda que, para minimizar tais conflitos e provocar uma aproximação, houve professor formador que uniu as duas turmas (regular e PARFOR) para ministrar suas aulas.

Nesse ponto, faz-se necessário chamar a atenção para os conflitos, as disputas de representações envolvendo alunos do mesmo curso (licenciatura em química), com relação à existência de certo desconforto e incredulidade quanto ao reconhecimento social da *qualidade* da formação oferecida em programas especiais de formação de professores. Assim, conforme o relato da cursista, também fora compartilhado por alguns professores formadores e até pelo coordenador do próprio curso a noção de que haveria uma espécie de inferioridade do programa PARFOR atribuída à ideia de aligeiramento, reciclagem e treinamento presente em políticas públicas voltadas para qualificar os professores em exercício na Educação Básica (BRZEZINSKI, 2008; GATTI, 2013).

Além desse tipo de conflito, houve um relato que considero relevante, posto que reforçou a vigência de contradições existentes entre os professores cursistas e os professores formadores do próprio programa. A importância desse destaque refere-se, também, às disputas de representações e expectativas acerca dos seus papéis no PARFOR, posto que, embora sejam ambos *professores*, o relato da cursista 4 apresentou uma espécie de discriminação advinda do próprio corpo docente do programa perante a formação oferecida pelo programa.

Seu depoimento apontou uma situação em que uma professora formadora veio de Teresina (capital do Piauí, próxima ao município de Codó) para ministrar aula no programa, porém seu planejamento, materiais e métodos didáticos foram considerados inadequados pela turma. Isso gerou um atrito, na medida em que

os cursistas manifestaram sua insatisfação diretamente à própria professora formadora, como à coordenação local do PARFOR, o que gerou sua substituição.

A professora, não sei por que [...] ela veio de Teresina, da UESPI, eu não sei se era porque ela veio pensando assim: “eu vou dar uma disciplina no interior, pro pessoal do PARFOR”, acho que ela pensava assim que iria encontrar pessoas muito tapadas, né? A gente percebeu que ela não tinha planejamento. [...] Quando ela voltou, depois do horário, ela voltou. A gente foi almoçar, depois voltou, veio sem material novamente. Ela não trouxe o material. Todos os outros professores vinham com a apostila, bonitinho, tinham material didático que era pra gente trabalhar, mas ela não veio. Não sei se é porque não deu tempo. Aí quando ela voltou, uma semana depois, ela voltou sem material [...] alegando que o avô dela tava doente. O avô dela tava doente numa semana, na outra semana continuava doente e ela continuou sem vir preparada. Foi tão tal que ela saiu da sala chorando e foi reclamar [...] e eles mandaram outro professor para terminar a disciplina com a gente (PROFESSORA 4).

Considero a riqueza desse relato por sinalizar uma situação cotidiana do curso, que revela conflitos de representações entre os diferentes sujeitos que fazem o programa PARFOR; mas, também, por apresentar as representações que os próprios cursistas elaboraram a respeito daquilo que consideraram ser *adequado* em relação ao ofício de professor. Ressalto, igualmente, suas táticas e formas de resistência diante de uma situação tida por eles como incorreta. Não apenas com relação a questões estruturais do programa, mas também no que se refere à postura que esperam de seus professores, à concepção que têm do que representa ser um *bom profissional*.

Ainda com relação a esta situação, a professora cursista 4 acrescentou a seguinte ponderação:

É assim, minha filha, às vezes, tem professor que ele subestima o outro. Ele vem, ele vem [...] ela veio dar aula pra gente pensando assim: “eu tenho mestrado”. Tinha não sei o que, especialização, tinha muita coisa. Mas ela, talvez só saiba trabalhar na arezinha dela, mas ela não tem metodologia. Ela não tem didática pra dar aula (PROFESSORA 4).

Nesse ponto, contrariando a experiência apontada pela professora em relação ao formador que, para ela, subestimou a capacidade da turma, vale destacar o relato da professora 5:

Todos os professores que passaram na turma do PARFOR eles sempre, tinham alguns, assim, no início veio muito professor, assim, imaginando: eu vou dar aula pra professor, né? Às vezes chegava até com aquele nervoso de eu vou, né? Encarar professor, né? Nós somos (risos). O PARFOR era, sempre foi, uma turma assim, não muito de conhecimento, né? Conhecimento fraco. Aí eles faziam uma aula com um nível bem alto, depois eles tinham que diminuir, né? Porque viam que a turma tinha dificuldade e eles tinham que reduzir muitas coisas, né? (PROFESSORA 5).

Para finalizar este tópico, acrescento também o relato a respeito das formas de resistência construídas não apenas em momentos avaliativos formais que a gestão do programa realizava semestralmente, mas também através do diálogo aberto entre eles e seus professores formadores. De acordo com o cursista 1, era feito uma espécie de feedback quando um mesmo professor formador retornava para ministrar outra disciplina, momento em

que a turma tinha a oportunidade de propor que as estratégias de ensino utilizadas por ele fossem aprimoradas:

Quando ele voltava pra ministrar outra disciplina com a nossa turma, aí a gente dava nossa opinião: “professor não seria melhor se o senhor fizesse assim, assim, assim em relação a isso”? E aí, alguns pensavam até que a gente queria só é [...] água de coco e praia, né? Sombra e água fresca (risos). Na verdade a gente não queria. A gente tava querendo apenas apresentar uma proposta onde a gente pudesse é [...] ter um aprendizado mais qualitativa e significativa também, né? (PROFESSOR 1).

Tais situações apontam para as diferenças e divergências entre os sujeitos que fazem o programa, com destaque para os conflitos de representação vigentes no grupo de professores de uma mesma instituição de ensino, uma vez que, embora em posições díspares, coordenador do curso, professores cursistas e professores formadores têm em comum a condição de serem *professores*.

Sobre a formação em Química

Conforme abordado no tópico anterior, nem todos os cursistas entrevistados estavam atuando na docência da Educação Básica quando adentraram ao programa. Além disso, sua identificação com a profissão partiu de caminhos diversos: dos cinco professores entrevistados, três afirmaram ser esta profissão aquela que gostariam de seguir desde a infância, porém a construção desses laços adveio a partir de situações diversas também.

Eu sempre admirava aquela pessoa à minha frente, me passando conhecimento, te ajudando em algum... algumas dificuldades que você tinha. Eu tinha muita dificuldade de socialização. Eu era aquela aluna mui-

to tímida, eu não respondia nem presença na sala e eu tive uma professora [...] Ela percebeu que eu tinha essa dificuldade de socialização, então ela começou a chegar, conversava comigo, pedia pra eu fazer dupla com a colega [...] tipo assim, situações que me faziam me aproximar do pessoal. Então isso aí me cativava muito. Eu achava muito bonito. Digo: “um dia eu quero ser a diferença na vida de alguém” e por isso que eu hoje, eu assim, eu sempre quis ser professora desde pequena, desde pequena mesmo. Nunca tive vocação de [...] qual sua profissão? Ah [...] dentista, médica. A minha: “professora, professora!” (PROFESSORA 2).

Eu queria ser professor, entendeu? Tinha o sonho de ser professor. Eu tinha inveja, assim: “eu quero ser que nem aquele professor”. Eu tinha inveja, assim, que eu via, assim, é [...] o professor dando aula. Eu achava maravilhoso, assim, eu achei uma profissão muito legal e onde eu me apaixonei pela profissão, né? [...]. Então eu entrei pro Magistério lá porque eu quis. Entrei pro mercado do Magistério. Eu procurei, né? Procurei me informar com ações pra ser um professor (PROFESSOR 5).

Já a cursista 4 também colocou sua vontade de ser professora, mesmo antes de cursar o magistério, motivada por sua atividade de catequese na Igreja Católica:

Eu gostava de trabalhar com criança. Aí eu ensinava os meninos a rezar na Igreja, porque tinha a catequese, né? Até hoje a Igreja Católica oferece. E eu era catequista, na época e eu gostava. Eles já me chamavam de professora e eu, “ooh, me achava”! Já me achava professora deles. Aí eu disse: “não, eu vou fazer o magistério” (PROFESSORA 4).

O professor cursista 1 relatou que ministrava aulas de reforço escolar em sua residência para ajudar a mãe, que era professora para, com isto, obter uma renda extra, antes de ser convidado a dar aulas de informática na escola em que trabalhava como secretário escolar. Tal professor informou que lecionava em casa, durante os turnos matutino e vespertino, como “professor” de matemática e química.

Por fim, a cursista 6 ressaltou que, desde que concluiu o curso de magistério, há quase 15 anos, atua na Educação Infantil, tendo também ministrado aulas na Educação de Jovens e Adultos. Além do Magistério em nível médio, cursou Magistério em nível superior, na modalidade à distância. Contudo, no início e durante o curso PARFOR, a mesma trabalhava como Diretora de uma Instituição de Educação Infantil.

Assim, diante da heterogeneidade dos relatos apontados, é possível afirmar que a construção dos laços de pertencimento dos professores cursistas e as trajetórias que os conduziram à identificação com o ofício são caracterizadas por (des)caminhos diversos. Apesar disso, foi possível verificar que a construção de suas identidades foi fruto de processos de socialização escolares e/ou familiares que para eles foram significativos, cujos laços de pertencimento garantiram certa continuidade em seus percursos de vida (DUBAR, 2012), no que concerne à atividade profissional.

Por outro lado, mesmo *lecionando* em ambientes não formais de educação (espaço doméstico, igreja), atuando como auxiliares ou voluntários, é importante reforçar que, mesmo antes do PARFOR, os cursistas já consideravam as atividades que desenvolviam como uma prática de magistério. Algo que sinaliza também para as disputas de referenciais em torno dos requisitos de formação e exercício da profissão, o que coaduna com os

alertas de Nóvoa (1991, 1995), quando aponta o processo de profissionalização como algo não linear, mas atravessado por lutas, conflitos, hesitações e recuos. Apesar da vigência dessas disputas, foi possível observar que os professores cursistas reconheciam a necessidade de formação específica (em nível de magistério ou de graduação) como requisito importante para o exercício qualificado da profissão.

Quanto à escolha pela área do conhecimento do curso, no caso a química, o professor 1 afirmou ter tido uma identificação anterior ao programa, a partir de experiências com professores no Ensino Médio que, segundo ele, *demonstravam gosto pela profissão*. Para ele, nesses casos, *o aluno se identifica*.

Outra professora colocou que fez essa opção para suprir deficiências em sua própria formação de magistério:

A gente aqui, estudava aqui no interior, aqui não tem Química. Não tinha Química. Aquilo que a gente tinha, não tinha professores qualificados pra dar química. Era mais porque a gente tinha que ter a disciplina. A gente via na época era os conceitos. Eles diziam: “estuda a tabela periódica”. A gente fazia, mas não sabia quais são os materiais de transição, não sabia nada, nada dos materiais. Aí eu pensei: “rapaz, vou fazer é química (PROFESSORA 4).

Com relação aos demais, dois deles afirmaram que gostariam de ter cursado matemática e que acabaram optando por química por ser a mais próxima *da área de cálculo* dentre as opções disponíveis (PROFESSORES 2 e 5). Por fim, a cursista 6 afirmou ter escolhido química por ser o curso que apresentava a maior quantidade de vagas disponíveis.

Ainda com relação a esta área do conhecimento, as deficiências quanto ao aprendizado dessa disciplina na Educação Básica, somadas ao tempo de afastamento dos professores cursistas, entre o término do Ensino Médio e o ingresso no Ensino Superior, foram citados de forma recorrente como uma dificuldade sofrida no cotidiano do curso. Esta situação gerou, inclusive, a necessidade de reformulação de estratégias de ensino-aprendizagem por parte dos professores formadores. Afinal, de acordo com o relato dos alunos, estes tiveram que adequar muitos conteúdos ao ritmo da turma:

Quando nós chegamos lá, nós fomos muito cobrados: “ah, vocês já viram isso no Ensino Médio”. “Professor, entenda, quando eu fiz Ensino Médio, há vinte e cinco anos atrás, a gente não viu isso aqui, professor”. Aí foi muito difícil, não só pra mim, como pras minhas colegas, da minha faixa etária de idade. [...] Até teve umas que desistiram. Não aguentaram a pressão da química (PROFESSORA 4).

Em relação às aulas de química aprendi muito. Por exemplo, eu já sabia que existia concentração, essas coisas, né? Mas aí não tinha aquela visão de que tinha no nosso dia a dia os acontecimentos químicos, né? Que, quando eu estudei química, as aulas não eram tão contextualizadas como são hoje (PROFESSORA 2).

Quanto a esse aspecto, é importante destacar que nenhum dos professores trabalhava efetivamente com a disciplina de química nas escolas em que atuavam antes do programa PARFOR. Entretanto, apenas um deles possuía formação em nível superior, o que os torna também público-alvo do programa.

Os depoimentos indicaram as limitações advindas de problemas enfrentados por eles no que concerne à sua escolarização anterior, tendo afetado o planejamento e o desenrolar das disci-

plinas no curso. Isso me autoriza a afirmar que se constitui em um problema que afeta diretamente a qualidade do programa. Tanto assim que, embora a matriz curricular seja a mesma para os cursos PARFOR e *regular*, nos relatos dos cursistas ficou indicado que muitos professores formadores não realizaram o devido aprofundamento dos conteúdos disciplinares por conta do *nível* de conhecimento básico da turma.

Essa problemática se agrava na medida em que, devido às próprias características do PARFOR, trata-se de uma formação aligeirada, ao desenvolver uma carga horária de 20 horas semanais em apenas dois dias da semana. Além disso, por ser um programa de formação em exercício, o próprio tempo de dedicação dos cursistas para estudos e pesquisas fica limitado, já que devem conciliar trabalho e estudo, fatores que precisam ser considerados quando se pensa em estratégias para garantir a qualidade desse tipo de política pública.

Aspectos relacionados ao cotidiano do curso

Conforme destacado, o curso ocorria aos finais de semana (inicialmente, sábados e domingos; depois, às sextas e sábados). Cada professor formador organizava uma apostila que era distribuída, gratuitamente, aos cursistas pela coordenação do programa. A metodologia das aulas era diferenciada: alguns professores formadores trabalhavam os conteúdos por meio de slides, aulas expositivas, debates, seminários. Outros, dependendo do teor da disciplina, realizavam aulas práticas, em laboratório.

Todos os professores cursistas citaram, como um ponto a ser melhorado, o quantitativo de aulas práticas que consideraram insuficientes. Além disso, ressaltaram a falta de equipamentos e materiais que julgavam adequados para o bom andamento das

disciplinas. Contudo, foi recorrente nos relatos a busca de estratégias por parte de alguns professores formadores para minimizar tais deficiências, como a realização de viagens para outros *campus* do Instituto que dispunham de mais estrutura, a exemplo do *campus* Monte Castelo, que fica na capital do Estado.

Durante o PARFOR, as disciplinas, os professores já, é [...] enviavam o seu plano. Já enviavam o conteúdo que iriam trabalhar, né? [...] A gente não pagava a apostila. Cada aluno tinha sua apostila [...]. Tinha disciplina que levava pro laboratório de química, aula-laboratório, né? A gente, como a aula do laboratório não tinha ainda tudo é [...] não tinha ainda, não tava adequada pra aquela disciplina, teve uma situação que a gente ficou um tempo em São Luís porque não tinha a parte técnica [...] O que ele quis dizer aí? Não só a apostila. Porque só a apostila não funcionava. A gente tinha que ver, certo? A parte prática mesmo, tinha que ver como é que funcionava (PROFESSOR 5).

Material realmente nunca faltou em questão de papel. Agora no laboratório, né? Faltavam materiais químicos, faltava reagente, faltava as vidrarias, faltava, né? [...]. Aí esses foram um dos pontos mais questionáveis, sempre em todos os períodos a gente sempre pedia material pra coordenadora pra tá pedindo, enfim. E aí às vezes vinha. Mas, aí o pessoal do regular sempre usava mais. E quando chegava a nossa vez, não tinha (PROFESSORA 2).

Uma questão que pode ser apontada como unanimidade em relação aos depoimentos dos professores entrevistados foi a dificuldade de conciliar trabalho e estudo. A palavra mais citada, quando perguntados sobre o cotidiano do curso foi: *corrido*. Cotidiano corrido.

Embora esteja previsto no Manual Operativo do PARFOR o compromisso dos entes federados com relação à garantia de condições necessárias para a participação e permanência dos docentes no programa (CAPES/PARFOR, 2013), vários professores relataram que suas atividades profissionais não sofreram alteração em termos de redução de carga horária de trabalho. Porém, todos afirmaram que seus horários foram adequados para viabilizar o comparecimento no curso às sextas-feiras. Dessa forma, o cotidiano dos cursistas era marcado pelo trabalho de segunda a quinta-feira (para alguns, até a sexta-feira pela manhã) e aulas do PARFOR sextas e sábados, restando apenas o domingo, tanto para lazer e descanso como para planejamento e realização de atividades referentes aos papéis desempenhados nos dois ambientes. Por esse motivo, a palavra *cansaço* também foi recorrente nas entrevistas para descrever o cotidiano do curso:

Tinha dia que eu não aguentava de sono. Por isso que lá no, na hora da defesa (da monografia) eu mencionei que às vezes eu queria desistir. Porque não era assim por querer, querer, era pelo cansaço. Tinha que vir todo final de semana, todo final de semana, dar conta dos trabalhos, das avaliações, estudar pra prova, micro-aula, dar conta da sala de aula, caderneta, um monte de coisa. Então eu chegava assim um período assim “rapaz não aguento mais, não aguento mais!” (PROFESSORA 2).

E, no dia a dia, era o seguinte: os trabalhos a gente levava pra casa, de pesquisa, de campo, qualquer trabalho, a gente tinha que se desdobrar e fazer o trabalho e no final de semana estar com o trabalho lá. Durante a semana. Até porque o curso é muito corrido, as aulas são bem corridas e, se você não correr, você não acompanha. [...] A gente se reunia, botava alguém pra trabalhar no nosso lugar, na escola, pra dar um jeitinho e se reunir

pra fazer, pra poder dar conta. [...] É bem corrido o PARFOR. É bom que é final de semana, né? E a gente trabalha. Mas, é bem corrido (PROFESSORA 4).

Tem uns que trabalham na zona rural, então se eles estivessem na nossa equipe, a gente tinha que, antes dele saírem, já teria que deixar alguma coisa. E a gente se reunia no domingo pra preparar o trabalho seguinte, né? No dia seguinte. Quase todos os domingos desse período. Foram usados muitos domingos (PROFESSORA 6).

Nesses quatro anos, a gente teve que cortar muita coisa. Por exemplo, hora de lazer. A gente não tinha mais tempo pra brincar, ficava sem sair com os amigos. Não tinha tempo. Era trabalho, meio de semana, e faculdade, final de semana. Então eu tive que cortar. [...] A gente tinha dia, assim, é [...] parar assim é [...] eu vou tentar explicar numa forma bem assim [...] adequada. A gente tinha amizade, né? Com os colegas. A gente parou de sair porque não dava. Ou era faculdade ou era brincar (PROFESSOR 5).

Com relação ao professor 1, além de conciliar trabalho e PARFOR, o mesmo apontou que se dedicava aos estudos para concursos, visando conquistar sua estabilidade financeira e profissional. É válido destacar que, dos cinco cursistas entrevistados, apenas um é efetivo como professor da rede pública de ensino. Os demais são contratados, sendo dois com matrícula na área administrativa (no campo da educação) e dois contratos de docência.

O professor que foi citado em relação à dedicação ao estudo para concursos possuía dois contratos no corpo técnico-administrativo do setor educacional durante a formação no PARFOR. Ao final do programa, o mesmo foi nomeado em concurso públi-

co para o Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão. Por isso, não está atualmente exercendo o magistério.

Embora com tais dificuldades relatadas, os cursistas ressaltaram a importância das aprendizagens construídas no decorrer do PARFOR, alcançadas por meio do esforço advindo da superação de deficiências em sua formação na Educação Básica. Para a maioria, o nível das aulas era muito elevado, principalmente, na parte específica do currículo, ou seja, no aprofundamento dos conhecimentos de química e nas disciplinas complementares que compunham a matriz curricular do curso, a exemplo de matemática. Para alcançar o êxito nesses casos, recorreram a diferentes estratégias, com destaque para o auxílio mútuo, estudos e trabalhos em grupo, assim como a partir de negociações junto aos professores formadores para adequar a metodologia das disciplinas ao ritmo de aprendizagem da turma, o que nem sempre era de fácil negociação.

De acordo com o professor cursista 4, ainda que muitos professores tenham compreendido as demandas dos alunos a partir de suas reclamações com relação ao nível elevado das aulas e buscado adaptá-las ao ritmo da turma, nem todos diminuam o nível de cobrança:

A maioria compreendia. Mas outros não queriam saber, porque eles tinham a carga horária pra cumprir. E quando a gente tá lá sentado, a gente é aluno, a gente tem que correr atrás. Tem que procurar pesquisar. Tem que procurar se qualificar. Tem que procurar utilidade pras máquinas, né? Tem que ter (PROFESSORA 4).

Alguns profissionais chegaram com uma metodologia bem dinâmica, né? E bem proveitosa, principalmente pelo, que já chegaram já reconhecendo a questão da dificuldade, pelo fato de ser aos finais de semana. Mas outros já chegavam já como se fosse é [...] pra aquela, digamos,

pra galera do nível regular. Chegavam, distribuíam o conteúdo. Mas era como eu falei no início, em nenhum momento a gente deixou de baixar a guarda. Sempre buscava mais, a gente buscava sempre as informações, né? Buscava o conhecimento dele pra fazer o mais, de forma, como é que se diz? Igualitária (PROFESSOR 1).

Ao analisar esses depoimentos, foi possível observar que os professores cursistas reconheciam tanto suas próprias limitações quanto às dificuldades advindas do formato específico do programa no que concerne ao desenvolvimento das aulas aos finais de semana. Apesar disso, constantemente buscavam estratégias para acompanhar as exigências de uma formação que julgavam ser mais *adequada* e necessária para o seu aprimoramento profissional. Isso pode ser indiciado na fala do professor 1, quando utilizou a palavra *igualitária* para expressar o seu esforço e da turma para garantir a qualidade do curso, comparando-se à modalidade *regular*.

Muitos destacaram, também, o apoio de familiares com relação à falta de tempo para se dedicarem a eles durante o programa, assim como alguns contaram com auxílio de colegas de trabalho e, também, de familiares para a realização de atividades do curso que julgavam de difícil assimilação. No caso da professora 4, o filho que estudava matemática na Universidade Federal do Piauí a ajudou nos trabalhos do curso, através do telefone ou da internet. Já o professor 1 contou com a ajuda da mãe, que já era professora:

Eu encontrei muitos amigos que me ajudaram. Me ajudaram bastante. Eu ligava pro meu filho lá em Teresina: “meu filho, me ajuda aqui com o PARFOR”. E ele dizia: “o que foi, mãe?”. “Meu filho, eu tenho um trabalho de integral pra resolver, eu nunca vi isso aqui na minha vida”. “Peráí, mãe, que eu vou ajudar a senhora” (PROFESSORA 4).

A minha mãe, ela até disse, assim: “rapaz, tu vai ficar é doido! Tu fica é doido, mas tá estudando, tá de bom tamanho pra mim” (risos). [...] Quando eu falei pra ela que iria iniciar, que teria que ir mesmo em Codó, a felicidade maior dela foi por isso, porque ela tinha medo, né? De buscar uma formação superior em uma cidade distante e aquela distância atrapalhar o convívio familiar [...]. Minha mãe sempre me ajudava no curso. O esforço que a gente tinha, alguns reconheciam e outros não. Mas ela falou comigo que era gratificante e eu tirei como bom, bom aproveitamento profissional (PROFESSOR 1).

Já a professora 6 relatou ter enfrentado críticas por ter voltado a estudar, devido à sua idade, assim como por conta da escolha em cursar química:

Assim, a minha família sempre me apoiou, né? Mas sempre tem aquele que a educação é negativa: passou dos vinte, trinta anos e ainda tá aqui, né? Aí sempre a gente ouve aqueles comentários “ainda estudando, qual esse curso que você está fazendo? De Química? É louca” [...] Sempre a gente ouvia essas palavras, né? Mas eu, pra mim, não influenciou muito não, né? Segui em frente é [...] sempre fazer um cronograma, né? Esse dia é pra estudar, esse dia é pra família (PROFESSORA 6).

Por outro lado, apesar de ter tido apoio do marido e filho, a professora 4 sentiu-se, ela própria, receosa no início do programa, tanto por conta de sua idade como por se achar *analfabeta* diante das disciplinas do curso. Além da questão de sua autoestima, durante a entrevista foi possível perceber a presença de sentimentos contraditórios em relação ao convívio familiar no período em que cursou o PARFOR. Inclusive, a professora se emocionou ao relatar que a filha havia saído de casa, por acreditar que sua ausência poderia ter influenciado essa decisão, conforme exposto no diálogo abaixo:

Foi bem complicado. Complicado assim, porque nos finais de semana, eu sempre ficava ausente. [...] Aí eu já tive dificuldade com a família da gente. Os filhos também, eles ficavam muito dispersos aos finais de semana. Não sei também se foi minha falha aos finais de semana que minha filha aprontou tudo isso [...] (PROFESSORA 4).

Pesquisadora: *Ah é, a tua filha acabou [...] é que a gente não tava anotando, né? A sua filha há pouco tempo teve um problema, né? Você acha que pode ter tido a ver?*

Não deixa de ter contribuído, né? Ela ter saído de casa, pela minha ausência, como mãe. A gente, ó, trabalhava de manhã, de tarde, aos finais de semana, à noite, estagiando. O estágio, sempre fazíamos à noite. O primeiro era à noite, né, pois eu trabalhava os dois turnos. E às sextas-feiras à noite não estávamos em casa; sábado não estávamos em casa. Aí só tinha o domingo. A gente deixa muito a desejar às pessoas, à família da gente. Só que meu marido é uma pessoa muito compreensiva, graças a Deus. Quando ele via que eu tava com preguiça ele me incentivava: “vai minha florzinha!” (ele me chama de minha florzinha) (PROFESSORA 4).

Outros cursistas ressaltaram que foram incentivados por familiares para prosseguirem os estudos, na medida em que eram os únicos da família que estavam cursando a graduação. Sentiam-se, por isso, o *orgulho* da família. Assim, quando questionados sobre a relação com os amigos quanto à decisão por escolher o PARFOR e durante o processo de formação, os professores 2 e 5 relataram:

Meu pai e minha mãe eles não têm tanto conhecimento, né? Então pra, lá em casa pra nós funciona assim:

se eu disser que eu gostei, que é bom, eles apoiam sem questionar, né? [...] E as meninas sempre davam força, assim: “Vai. Se tu quer, vai. Se tu acha que é bom, então vai”, né? Hoje elas não têm uma graduação, não tem formação nenhuma, só o Ensino Médio completo. E eu sou a única da família, digamos, que estou com o curso superior (PROFESSORA 2).

A minha família sempre me deu apoio porque assim, na minha família, eu sou o único formado com ensino superior na minha família. Entendeu? Então meu pai se sente muito orgulhoso, minha mãe também se sente muito orgulhosa, entendeu? Apesar do meu esforço, porque não foi fácil. Mesmo porque eu [...] eu atualmente eu moro na cidade, mas quando eu cursava, eu não morava na cidade, eu morava na zona rural, entendeu? Aí eu tinha dificuldade. Eu vinha todos os dias de moto, né? De bicicleta. Andava em torno de 12 a 13 quilômetros pra vir pra cá, né? Todo final de semana eu vinha pro curso. Aí sempre tinha aquele apoio do meu pai, que quando eu não queria, assim é [...] merendar, porque não tinha dinheiro, ele me dava pra mim. Eu: “pai eu quero comprar isso, eu vi aquilo, pra comprar um livro”, ele sempre me apoiou. “Não, a gente vai comprar, a gente vai dar um jeito”. Porque não foi fácil, é [...] quem, assim, mora na rural, né? Não tem a vida assim fácil como na cidade. E o meu pai sempre foi trabalhador, sempre me apoiou, nunca quis me tirar da escola pra me botar na roça (PROFESSOR 5).

É válido destacar que esses dois cursistas trabalhavam na zona rural, tendo enfrentado dificuldades de locomoção, especialmente devido à má qualidade das estradas e à falta de transporte adequado e em horários compatíveis com o programa. Assim, para frequentar o curso, nos anos iniciais, o professor 2 precisava viajar de madrugada, em pau-de-arara, pois a zona rural em que

leciona fica a 86 quilômetros da sede do município de Codó. Já o professor 5 residia na zona rural e trabalhava em outra localidade, também na zona rural, a 45 km de distância uma da outra.

Pra vir de lá, no meu caso do interior, tinha que sair sempre de madrugada. [...] Entre doze e meia e uma hora da manhã. Saía e chegava aqui sete, às vezes, sete e meia. No pau de arara. [...] Com vento, com chuva, com tudo! Pra tá aqui cedo, na sexta-feira. Eu, eu... não dava aula na sexta-feira. Ficava devendo essa aula da semana que era pra mim pagar no decorrer da semana com a tarde ou algum trabalho do tipo, né? Aí eu vinha pra mim assistir aula a partir das duas horas, até as dez horas. Tinha dia que eu não aguentava de sono (PROFESSORA 2).

Pense numa dificuldade! Eu ia lá pra zona rural, a distância da minha casa ficava em torno de 45 km. Eu ia todo dia. Eu enfrentava chuva, poeira, sol quente. Às vezes o pneu da moto furava. Aí você tinha que vir pra casa, entendeu? Porque é muito distante. [...] Mas como eu precisava, eu teria que ir. [...] Muito cansativo ter que atravessar... açude, atravessava aí... lamaçal aí, entendeu? De moto (PROFESSOR 5).

O convívio com a turma, as diferentes formas de socialização entre os colegas também foram lembranças recorrentes, inclusive, utilizando a palavra *união* para descrever essas relações:

A nossa equipe, foi uma equipe que lutou do início até o final. Em todos os momentos, todo mundo [...] se organizava. Se é pra reclamar de alguma coisa, todo mundo tava junto, se é pra, se alguém ficou com dificuldade na sala, todo mundo se juntava e foi uma grande experiência assim sobre a união dessa turma (PROFESSORA 6).

Eu já tinha um conhecimento pouco da matemática. A minha colega lá, tinha muitas senhoras que tinham muita dificuldade. Aí a gente sempre procurava trabalhar em grupo, né? Um ajudando o outro nos momentos de dificuldade. Hoje tem muitos que terminaram graças a nós, porque elas pensavam em desistir do curso (PROFESSOR 5).

Diante dos relatos, chamo atenção para as dificuldades advindas das condições de vida desses sujeitos, bem como para a insuficiência de ações governamentais que visem amenizá-las no sentido de diminuir a sobrecarga de trabalho dos professores em formação ou mesmo proporcionar que esta ocorra no mesmo local onde residem e trabalham. Isto porque, especialmente no caso daqueles que exercem o magistério na zona rural, tendo em vista as péssimas condições das estradas maranhenses, torna-se desumano almejar dedicação a ambas as atividades com a qualidade que elas exigem.

Considero, portanto, este um dos pontos que mais prejudicam o êxito do programa no IFMA/Campus Codó, além da ausência de estratégias de acompanhamento pedagógico paralelas às atividades do curso, uma vez que os professores apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem acumuladas nos anos de escolarização anterior. Contudo, ainda que a Instituição se dispusesse a realizar este tipo de estratégia, a sobrecarga de trabalho dos professores não permitiria a realização do acompanhamento.

Representações sobre a profissão e possíveis impactos do PARFOR na construção da identidade docente

Durante as entrevistas, os professores foram questionados em relação ao que pensam sobre a profissão que exercem, assim

como foram instigados a discorrer sobre o papel que acreditam dever desempenhar na escola. Isso foi perguntado por acreditar que, para a compreensão acerca de como os professores se identificam com a profissão, é preciso entender quais os sentidos que lhe são atribuídos.

É importante apontar que as concepções sobre a profissão e o papel que a formação em nível superior desempenhou na construção da identidade profissional dos professores apareceram de formas bastante difusas em suas reflexões. Embora questionados de diversas maneiras, com o cuidado de tentar não induzir suas respostas, uma possível identificação de suas concepções não foi uma tarefa fácil. Assim, somente após um trabalho árduo de leitura e releitura das transcrições, considerando-as no todo, foi possível indiciar alguns possíveis significados dessa experiência formativa no contexto de sua profissão.

Como todos eles já exerciam a docência não consegui identificar, explicitamente, uma concepção de professor *antes e depois* do programa PARFOR. Quando questionados sobre o tema, os professores apenas descreviam aquilo que pensavam, sem fragmentar ou dicotomizar suas experiências formativas²⁷. Os impactos do PARFOR foram relacionados, portanto, muito mais em termos de enriquecimento, ou seja, em termos de acréscimo de conhecimentos.

Assim, adentrando à análise dos depoimentos dos professores cursistas, foi possível indiciar que a maioria enxerga uma conexão entre a função *professor* (no sentido de profissional da educação) e a função *educador* (no sentido mais amplo do termo). Nesses casos, está presente a ideia da formação integral da pessoa,

²⁷ A esse respeito, lembro que dos cinco professores entrevistados, quatro possuíam o curso de magistério na modalidade normal antes de cursar o programa.

da formação para a vida e da formação para a convivência social, apresentando similaridades entre o papel do professor e da família:

Antigamente eu, eu observava ela, ainda hoje também eu observo ela como uma das modalidades é [...] a mais importante! Eu creio que, eu digo até pela mãe, que além de mãe ela também é uma professora, que ela ensina, né? Aí eu vejo que é a segunda profissão, depois da mãe, né? [...]. Porque a pessoa, quando ela está em casa e diz que vai pra escola, eu sempre explanei isso nas salas de aula onde eu trabalhei, que ela iria pro segundo seio familiar dela. Onde lá existia também uma hierarquia. A mesma que a gente tem dentro de casa, né? (PROFESSOR 1).

Apesar dessa correlação inicial entre a profissão professor e a questão maternal, adiante o cursista acrescenta a ideia de *transmissão de conteúdo* o que aponta para uma especificidade quanto ao magistério:

Eu vejo essa profissão como a mais importante, atualmente, principalmente pelo fato de se trabalhar a questão da educação, da formação em si da pessoa, ou seja, você transmitir aquele conhecimento que você tem pra uma outra pessoa que ainda não tem; que não enxerga da mesma forma que você, que tem uma análise diferente da sua, em relação ao conteúdo que tá trabalhando (PROFESSOR 1).

De forma semelhante, a reflexão desenvolvida pela professora 4 também partiu de uma concepção abrangente da profissão, tendo apontado as especificidades somente quando foi instigada:

Ser professora, assim, a gente dá um pouquinho do que a gente tem, é [...] de conhecimento. Não só do conhecimento, assim, do conhecimento, assim, didático. Mas o conhecimento de mundo, de vida da gente, né? Porque, até hoje como eu faço muito trabalho na igreja, nas pastorais, a gente vai pras missões, né? Visi-

tar as famílias. Eu gosto muito assim de tá em contato com gente. Assim, não só ensinar, assim, a pessoa [...] como é que eu posso dizer [...] a pessoa a ler, escrever. Mas, assim, um conhecimento de vida, de mundo. Eu acho importante a gente levar isso para os outros seres humanos (PROFESSORA 4).

Pesquisadora: Entendi. E na escola, como é que você enxerga o papel do professor? O papel que o professor tem na escola?

Ah é um pouquinho de cada coisa. Ele é um pouquinho de cada profissão: [...] ele é um pouquinho psicólogo, é um pouquinho médico, ele é um pouquinho professor mesmo, ele é um pouquinho mãe. Isso quando você exerce a função com amor (PROFESSORA 4).

Nesse caso, quando questionada em relação ao que significava essa expressão *professor mesmo*, a cursista acrescentou:

É porque ele tá lá pra ensinar. Pra mostrar é [...] na parte da educação, né? Ele pega tanta criança tapadinha [...] até adulto mesmo. A gente chega no EJA ou na escola que tem adolescente, eles são tão, assim [...] como é que se diz [...] são criados. Mãe e pai só querem saber se deram almoço e janta pros meninos. Aí ela tá criando um filho. Mas eles não têm educação; eles não têm ensinamentos. Falta muita coisa mesmo, do ser humano (PROFESSORA 4).

Nessa perspectiva, considero que, apesar de inicialmente a professora ter apresentado uma concepção da profissão como *aquele que educa*, em sentido amplo, indistintamente da educação que é oferecida no seio familiar ou na igreja, por exemplo, quando instigada, acrescentou a distinção entre criar e educar – estando o criar relacionado ao cuidado com a satisfação de necessidades

vitais e/ou biológicas (fome, sede, sono etc.) e o educar relacionado à humanização da criança (que ao longo da entrevista pode ser identificada como envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, volitivos) e sua formação para o convívio social.

Já o professor 5 relaciona a profissão ao processo de trabalho no ensino, trazendo, com isto, uma definição da função mais direcionada para o seio escolar. Dessa forma, constrói significados para o magistério mais entrelaçados à otimização do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, seu foco está nos processos de *transmissão* de conhecimentos adquiridos em sua formação profissional:

O professor ele é mais que um pai, né? Pros seus alunos, por quê? Se nós prestarmos atenção no seguinte: o aluno fica mais ou menos uma faixa de quatro, quatro horas e meia, né? Com seus alunos. Que tem muitos pais que não têm nem esse tempo. Então, a partir daí, você vai dar educação, né? Você vai transmitir conhecimento, aquilo que você aprendeu, você vai, né? Você vai transmitir. Além de você transmitir, você vai também aprender. [...] O professor conhece as dificuldades do aluno, né? Onde ele vai trabalhar, ele percebe. Daí ele: “não, vou caçar um ponto pra ensinar isso de várias formas”. Eu acho assim uma atividade, certo? É onde tem mérito no crescer. Porque professor, né? É [...] a gente é educador ele [...] pode definir que ele é [...] não é só um sábio, né? De conhecimento. Mas também é um transmissor, né? De conhecimento (PROFESSOR 5).

De uma forma mais explícita, no que se refere aos possíveis impactos do PARFOR sobre suas concepções a respeito da atividade docente, a professora 6 enfatizou que a formação em nível superior, adquirida através do programa, proporcionou o

conhecimento sobre o seu papel em sala de aula, junto ao aluno e também junto à sociedade:

O curso superior ele dá assim oportunidade pro professor é [...] saber o papel dele realmente [...] na sala de aula, né? O compromisso que ele tem com a vida daquele aluno, que ele é um orientador e aquele aluno vai ter um futuro, né? No futuro ele vai ser uma pessoa na sociedade e essa pessoa tem que levar, entender onde ele vive e como ele deve respeitar o meio que ele vive, né? Então a nossa responsabilidade de professor é muito grande. Porque a gente tem que deixar marca, uma marca que sirva para a sociedade (PROFESSORA 6).

Nesse quadro, embora não tenha identificado uma definição consensual a respeito daquilo que compõe o cerne da profissão, foi possível observar que, além do aspecto da socialização de conhecimentos científicos, existe entre eles uma concepção integrada entre este papel e o compromisso ético e político do professor, identificado como a formação de pessoas para um *bom* convívio social.

Quando questionados sobre o que o programa produziu em sua prática profissional, os cursistas ressaltaram mudanças nos processos de ensino-aprendizagem junto aos seus alunos. A esse respeito, conferiram destaque para a dinamização das aulas e contextualização dos conteúdos.

Uma questão abordada pelo professor 1 refere-se às mudanças nos seus procedimentos em sala de aula, revelados pelo compromisso e dedicação, inclusive, em situações nas quais a escola onde trabalha não possuía *estrutura adequada*, especificamente relacionada aos recursos materiais voltados para a contextualização dos assuntos abordados na disciplina que leciona. Nesses

casos, o professor trata como *investimento* a compra de materiais com recursos próprios para tornar suas aulas mais significativas.

Já para o professor 5, as aulas de química ministradas no curso inspiraram-no a pensar em metodologias diversificadas para aplicar com seus alunos do Ensino Fundamental, nas aulas de ciências:

O professor nas práticas, na faculdade ele explicava como funcionava, como é que você fazia aquilo, né? Com os produtos básicos mesmo de casa. Eu procurava todos os meios de trazer para a sala de aula, entendeu? Quando eu chegava na sala com esses experimentos, os alunos ficavam assim atentos à aula, ficavam curiosos, entendeu? [...] Eles ficavam mais interessados, dedicavam mais enfim. Ai quando eu não levava os experimentos pra sala eles ficavam “professor você nem trouxe experimento hoje pra gente e tal”, eles queriam fazer (PROFESSOR 5).

A professora 2 destacou a contribuição a respeito de metodologias para trabalhar com pessoas com deficiência, aprendizagem adquirida na disciplina de educação inclusiva. Para ela, o programa “*tem, assim, uma metodologia de estar orientando os professores a estar te dando dicas realmente, né? [...] Dicas de tá trabalhando coisas lúdicas, jogos, brincadeiras, né?*”.

Já o professor 5 considera o curso superior, não necessariamente o PARFOR, como o momento de escolha de uma profissão, com destaque para a diferença que faz entre aqueles que almejam a graduação para possuir o título, o diploma e aqueles que partem de uma identificação com a atividade profissional. É interessante notar que, ainda que não seja a área do conhecimento que o mesmo gostaria de cursar, resalta constantemente sua identificação com a profissão professor:

Durante o curso, né? A gente vai passando por vários profissionais, de cada área diferente. [...]. Então, em cada disciplina, você vai aprendendo algo mais, né? [...] Vai mudando tuas ideias, teu modo de pensar, o modo de agir, né? Como você vai se inserir naquela sociedade como profissional, né? Você vai aprender ali como se inserir. E ali, durante o curso, você vai ter certeza se você vai querer ser um profissional naquilo, se é aquilo que você quer ser ou não. Porque tem muitos, é [...] tem muitas pessoas, às vezes, quer só apenas o diploma, mas não tem que [...] por exemplo, ele quer o diploma porque necessita daquilo. Meu caso, não. Eu fiz porque eu queria, certo? Eu queria aquilo. Não era, como eu falei, a matéria. Como eu queria, Matemática. Mas entrei na Química. Mas tá dentro do contexto, entendeu? (PROFESSOR 5).

Para ele, o acesso ao curso superior através do PARFOR também significou a possibilidade de uma espécie de progressão na área. Isso porque o mesmo trabalhava no setor administrativo da escola, mas sempre quis lecionar. Porém, só conseguiu um contrato na prefeitura municipal quando comprovou estar cursando a licenciatura. Outra forma de progressão, em sua visão, refere-se à conquista de uma vaga para lecionar em escolas da zona urbana do município, posto que antes atuava na zona rural. Além disso, o curso lhe proporcionou lecionar, atualmente, a disciplina matemática.

Observa-se que, desde o início de sua entrevista, este professor afirmou seu interesse nessa disciplina, o que não foi possível porque no ano em que o programa iniciou o curso oferecido foi Química. Assim, apesar do PARFOR também estar direcionado a corrigir o problema de professores que lecionam certa matéria e não possuem graduação na área, segundo o professor, o *município permite* que o mesmo leccione matemática ao possuir graduação em

Química. Acredito que isso se deva à carência de professores em ambas as áreas do conhecimento, conforme abordado no capítulo 1.

O impacto do programa em sua experiência docente foi apresentado em outra perspectiva pela professora 2. Ela destacou a possibilidade de ter frequentado eventos acadêmicos em outras cidades e em outros Estados da Federação. Segundo a cursista, isso não seria possível sem o PARFOR, tendo em vista que não dispunha de recursos financeiros para custear suas despesas nos congressos, seminários dentre outros, o que era garantido pelo programa ao oferecer, durante o curso, uma bolsa aos alunos para viabilizar suas viagens.

Outra questão relatada refere-se à melhoria da autoestima, citada a partir de situações vivenciadas com os pares e com alunos e ex-alunos. Inclusive, o professor 1 relatou ter encontrado uma ex-aluna no IFMA e percebido *uma aceitação, um reconhecimento*.

Para a professora 4, o programa proporcionou a aprendizagem de novos métodos de trabalho, incentivou o desenvolvimento da habilidade de pesquisa na web e uso do computador/data-show. Propiciou também o conhecimento da tecnologia necessária para o trabalho em sala de aula nos dias de hoje, quando o aluno encontra-se *muito bem informado*. Por isso, apontou o acesso ao programa como uma *qualificação* no sentido de acompanhar o avanço da tecnologia para *não passar vergonha* em sala de aula.

Outro ponto ressaltado por ela refere-se à interação junto aos colegas do campo, para além da convivência no curso e na escola onde trabalha:

A gente fica bem mais conhecida no meio da educação, né? Na área. Porque você fica na sua vidinha lá: vai pra escola, dá aula, passa o final de semana com a família [...] você tem pouco tempo pra você estar no

meio, assim...na parte educacional. [...] E você estudando, não. Você interage mais (PROFESSORA 4).

Já, o professor 5, fala orgulhoso de sua formação em nível superior como aquilo que o distingue, tanto de si mesmo antes dessa experiência, como em relação aos colegas de profissão, considerados *leigos* por não possuírem graduação, categoria em que o mesmo não mais se inclui. Nesta perspectiva, quando questionado sobre o que pensa acerca da política PARFOR, asseverou que “*Eu posso dizer que hoje eu tenho o ensino superior, sou formado em ensino superior*” (PROFESSOR 5).

Segundo os professores cursistas, a experiência do PARFOR também estimulou a vontade de continuar estudando. Nesse sentido, quatro professores mostraram interesse fazer cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado), sendo que três deles afirmaram querer possuir esses cursos para lecionar futuramente no Ensino Superior.

Tipo assim a gente terminou a graduação. E agora? Só vamos ficar nas graduações? A gente espera que essas políticas que foram desenvolvidas, possam ser voltadas também pra questão da graduação superior, né? Um mestrado, uma especialização, né? [...] Uma oportunidade melhor até mesmo pra que a gente possa galgar é [...] um meio, uma instância superior. Tanto no Ensino Básico, como também no Ensino Superior, né? Que a gente pode lecionar, trabalhar (PROFESSOR 1).

Agora que acabou eu não queria parar de estudar. É tanto que eu já me matriculei já na especialização, me deu esse incentivo a mais pra estudar e não desistir. Quando eu entrei no curso eu queria ser doutora. Ainda não desisti, né? Ainda não desisti, vou tentar, ver se

eu consigo. Mas aí já tô na especialização! Vamos ver se a gente consegue um mestrado (PROFESSORA 2).

Outro caminho almejado pelos cursistas refere-se à dedicação para realizar concurso público, visando adquirir estabilidade na profissão. Assim, uma professora demonstrou interesse em trabalhar com a disciplina de química no Ensino Médio e outra deseja lecionar na segunda etapa do Ensino Fundamental. Foi possível observar que, nesses casos, trata-se das professoras que possuem mais idade. Contudo, apesar das diferenças, nota-se a necessidade de continuar estudando:

Eu queria fazer um concurso na área de Ciências, né? É [...] do 6º ao 9º ano, trabalhar com 6º ao 9º ano. E nesse momento, eu tô tentando rever tudo que eu vi através do curso do IFMA, né? Através do PARFOR. Eu tô revisando tudinho, porque o concurso é, a disputa é muito grande. Você tem que saber mesmo pra poder passar. E daqui até lá, quando aparecer um, tô fazendo (PROFESSORA 6).

Os depoimentos indicaram que a realização do curso afigurou-se como uma conquista. Todos os professores consideraram-se *vitóriosos* por obterem o nível superior, por não terem desistido diante das dificuldades (inclusive, comparando-se a outros colegas que ficaram pelo caminho), por obterem maior reconhecimento dentro da profissão. Para eles, essa política pública representou a possibilidade de qualificação dentro das limitações que a vida cotidiana lhes impunha, sendo encarado também como um retorno governamental para garantir o cumprimento da exigência legal. Soma-se a isso, a ideia compartilhada a respeito da necessidade de investimento na formação de professores para este campo do saber, tendo em vista o baixo desempenho dos alunos da Educação

Básica e as dificuldades de ensino-aprendizagem atribuídas a essa matéria no Brasil.

Outra questão que merece destaque está de acordo com as conclusões construídas na pesquisa de Bello (2008), quando aponta que aspectos não previstos pelos organizadores do curso foram alguns dos principais responsáveis pela satisfação dos cursistas, como, por exemplo, a socialização profissional proporcionada pelo contato diário com os colegas durante os anos de execução do programa; a ideia de *progressão* na área quando da passagem da função administrativa para o exercício do magistério; a melhoria da autoestima; o manuseio de novas tecnologias a serviço da educação, representadas pelo uso do computador e data-show que, em princípio, seria algo redundante nos dias de hoje, porém não fazia parte do universo de alguns cursistas antes do PARFOR. Além disso, a vontade de continuar estudando e de lecionar no Ensino Superior (até mesmo no caso do professor que não está atualmente exercendo o magistério), bem como a utilização das aprendizagens construídas como meio e incentivo para a mudança em sua condição de contratados é algo que não deve ser negligenciado tendo em vista o estudo essa experiência em seu sentido produtivo.

Para finalizar, algumas críticas e sugestões também foram apontadas, especialmente no que se refere às questões estruturais, como a disponibilização de laboratórios e de materiais para as aulas práticas. Outro ponto destacado refere-se à falta de uma sala de aula específica para o programa, diferentemente do que acontece com os demais cursos da Instituição. Isso porque a ausência de um ambiente próprio para o PARFOR foi citado como fonte de constrangimentos vivenciados no decorrer do curso.

Algumas ressalvas quanto ao formato do programa também foram apontadas, especialmente no que concerne ao seu

aligeiramento, o que dificultou o aproveitamento de alguns conteúdos e a realização de atividades complementares de estudo e pesquisa. Para as professoras 4 e 6, embora tenham feito ressalvas de que a criação do PARFOR visou abranger e certificar uma grande quantidade de professores que se encontra em sala de aula sem a devida habilitação, a oferta de cursos de licenciatura na modalidade regular é *mais cabível* ou *alcança melhor o objetivo*, posto que proporciona oportunidade de maiores aprendizagens aos alunos. Apesar disso, a noção de que eles mesmos deveriam aproveitar a oportunidade e se esforçar para *acompanhar a correria* do programa foi uma ideia recorrente em seus depoimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreender a emergência de políticas e programas de formação docente como acontecimentos históricos, cuja emergência relaciona-se às circunstâncias envoltas no tempo, a argumentação aqui desenvolvida tomou sua elaboração como uma estratégia de intervenção governamental que pretende utilizar a qualificação do professor para empreender reformas no campo educacional e na sociedade como um todo, afinadas às necessidades e possibilidades do período histórico em que estão imersas.

Deve-se enfatizar, com isso, que o objetivo que respalda criação dessas políticas é melhorar a qualificação dos professores que atuam na Educação Básica, a partir do acesso a uma formação considerada *adequada*, diante dos requisitos de habilitação exigidos pela LDB 9.394/96. Portanto, permeando as prescrições legais, encontram-se as projeções e as demandas sociais direcionadas à escolarização de crianças, cuja melhoria dos indicadores de qualidade é preconizada a partir do investimento na formação docente em nível superior.

Tais elementos (função social da escola, formação de professores realizada em instituições específicas e suporte legal para o exercício da profissão) são aspectos que não podem ser negligenciados quando se analisa a *conformação* do corpo docente e a constru-

ção de suas identidades profissionais. Acrescente-se a isso a atividade organizada empreendida pelos próprios professores que, através de movimentos associativos, buscam fazer valer seus interesses perante as formas de homogeneização e de controle governamental.

Quando se articulam esses diferentes fatores emerge o desafio permanente quanto às definições das funções sociais da escola e das suas interlocuções com as políticas educacionais, especialmente as de formação de professores, uma vez que suas prescrições são alvo de disputas que envolvem as ações de governo, as postulações de diferentes grupos sociais, as reivindicações por parte dos próprios sujeitos professores, as necessidades dos alunos, as formas de gestão dos sistemas de ensino, a participação das famílias, dentre outros.

Essas questões, portanto, atravessam o processo de profissionalização docente e as políticas públicas criadas com esse fim, não sendo possível o aprofundamento em todos eles nos limites deste livro. O recorte aqui realizado posicionou-se no sentido de contribuir para um entendimento melhor sobre o presente, examinando as condições históricas que perpassam as crenças e práticas dos sujeitos sociais, bem como possibilitando questionar os sentidos únicos atribuídos a certos fenômenos. A ideia foi pensar sobre a invenção dessas *formas de ver* como atividades empreendidas por sujeitos sociais, de maneira a ressaltar o papel que certas visões de mundo partilhadas exercem na construção social da realidade. Por esta via de raciocínio, considero que problematizar essas lógicas pode ser um caminho para recuperar a atuação docente voltada para a construção de práticas cotidianas que contribuam para a valorização da multiplicidade, do pensamento diferente e de outras racionalidades.

Assim sendo, ao partir de uma abordagem que compreende o fenômeno educacional como sendo construído social e culturalmente, esta análise empregou a investigação sobre a experiência do PARFOR como um instrumento capaz de problematizar as abordagens excessivamente verticalizadas, lineares e homogeneizantes que têm dominado muitas pesquisas no campo. Estas acabam por produzir e reproduzir preconceitos, hierarquias e estereótipos que negligenciam a pluralidade das práticas e pensamentos que tornam o fazer cotidiano também um espaço de inventividade, resistência e mudança.

Ao valorizar as experiências construídas pelos professores cursistas durante o PARFOR, busquei destacar alguns dos elementos que atuaram na construção de suas subjetividades e na produção de suas identidades. Também que tal forma de abordar as políticas públicas de formação docente traz para o debate acadêmico muitos elementos por vezes esquecidos, além de contribuir para repensar os próprios programas de formação como prática social e campo de disputas.

Nessa perspectiva, reitero que não foi minha pretensão avaliar o PARFOR, mas conhecer alguns de seus mecanismos de realização e alguns dos significados atribuídos pelos cursistas ao programa, na perspectiva de buscar compreender os possíveis impactos na construção de suas identidades profissionais. Com isso, a partir da análise daquilo que foi iluminado pelos professores, emergiram algumas interrogações que podem contribuir para que se torne possível (re)pensar alguns aspectos das políticas públicas direcionadas a esse público-alvo.

Sem negligenciar as críticas coerentemente dirigidas aos motivos que levaram à criação de programas emergenciais de formação docente e ao formato aligeirado característico dos mesmos,

num sentido propositivo, considero pertinente problematizar as limitações de uma *realidade* marcada pela atuação de um enorme contingente de professores não habilitados, no sentido de abrir espaço para o estudo das potencialidades deste tipo de experiência.

Conforme apontaram os levantamentos produzidos pelo MEC no que diz respeito à insuficiência de professores para atender à demanda de alunos da Educação Básica, bem como o que fora apontado nos depoimentos dos cursistas sobre as restrições e dificuldades enfrentadas por eles para adentrar ao Ensino Superior nos municípios onde residem, cabe abriremos espaço para (re)pensar a questão das oportunidades que programas deste tipo podem significar para os mesmos. Isto porque, tendo em vista o fato dos referidos professores se encontrarem em pleno exercício da função – a maioria, inclusive, trabalhando na zona rural – há que se refletir sobre a necessidade de criação de cursos num formato que também atenda às condições de vida do público ao qual ele se destina.

Sendo o formato à distância algo visto com *desconfiança* pelos próprios cursistas, por conta do PARFOR ser um curso presencial, embora realizado aos finais de semana, segundo os relatos dos professores, tal experiência representou a possibilidade de acesso a uma formação por eles considerada “de qualidade”, tomando como parâmetro os moldes dos cursos de entrada via ENEM. Contudo, ponderando a questão das limitações advindas do aligeiramento do programa, cabe apontar que os maiores problemas referentes ao formato do PARFOR advêm das dificuldades de conciliação entre as atividades relacionadas ao trabalho e aos estudos, o que gera tanto o cansaço dos professores quanto compromete o tempo de dedicação às leituras, aos trabalhos, às pesquisas e às atividades complementares tão necessárias ao aprofundamento dos conteúdos abordados nos momentos presenciais.

Nesse sentido, conforme ressaltou a Coordenadora do PARFOR no IFMA, os objetivos dessa formação poderiam ser alcançados com mais êxito caso houvesse um maior empenho das Secretarias Municipais de Educação em adequar a carga horária de trabalho dos professores para viabilizar que eles dispusessem de pelo menos um dia durante a semana (além da sexta-feira) para se dedicarem às atividades do curso. Diante disso, quando questionada sobre os principais desafios enfrentados quanto à implementação do programa no IFMA, ela fez a seguinte reflexão: “*ainda que os maiores ganhos venham para os sistemas de ensino, porque são os professores que estão sendo qualificados [...] me parece que os próprios municípios não estavam se dando conta da oportunidade que eles tinham que aproveitar*”.

Essa dificuldade também foi apontada pelo Coordenador do PARFOR no Campus Codó, acompanhada da questão de que, mesmo em tempos recentes, alguns professores cursistas não conseguiram liberação da Secretaria Municipal de Educação para frequentar as aulas às sextas-feiras, no período noturno. Isso tem acarretado grandes prejuízos em sua formação, haja vista a impossibilidade de se ausentarem de suas atividades nas escolas onde trabalham durante um turno inteiro de aulas.

A solução desse problema, segundo o Coordenador, está em processo de negociação. Contudo, tal referência se dá no sentido de chamar a atenção para a condição de aluno-trabalhador e as limitações advindas dessa situação, o que reforça a ideia da necessidade de um formato diferenciado para esses cursos, não sendo algo viável propor uma graduação que ocorresse todos os dias da semana para um público de professores que, em sua maioria, reside e/ou trabalha na zona rural. Assim, a menos que houvesse investimento do poder público na oferta das condições necessárias para a permanência desses professores em programas de forma-

ção em exercício, tendo a concordar com o referido Coordenador quando pondera que “*entre estudar e continuar num trabalho, certamente, é quase certo, que eles iriam optar pelo trabalho. [...] Na realidade, aí a gente precisa fazer esses ajustes minimamente pra não, enfim, pra manter o programa e manter os alunos*”.

Ainda para corroborar com essas afirmações, um exemplo refere-se aos cursistas das primeiras turmas de licenciatura do PARFOR em outro município que fica ligado ao IFMA/Campus Codó: como a maioria dos professores que cursava o programa era contratada pela Prefeitura Municipal e houve a mudança de gestão após as últimas eleições, muitos professores cursistas não tiveram seus contratos renovados. Sendo o público do PARFOR composto, em sua maioria, de adultos que possuem inúmeras responsabilidades referentes ao seu próprio sustento e ao de suas famílias, segundo o Coordenador Local do programa, a falta de trabalho provocou uma evasão de mais da metade dos alunos no município em questão. Isto porque vários desses professores tiveram que procurar outros empregos, mudar de cidade ou até de Estado, haja vista que em diversos municípios do Maranhão um dos maiores (senão o maior) empregadores é a Prefeitura Municipal. A falta de emprego, portanto, inviabilizou a continuidade da formação desses docentes pelo programa.

Embora a experiência dessa turma não constitua o foco desta abordagem, por ter ocorrido no IFMA/Campus Codó, sua referência pode servir para sinalizar as especificidades que uma política como essa precisa contemplar, inclusive dentro de um mesmo campus.

Retornando à questão da conciliação entre trabalho e estudo, de acordo com a Coordenadora Estadual do PARFOR no IFMA, para sensibilizar os Prefeitos(as) e Secretários(as) Municí-

pais de Educação no sentido de diminuir a sobrecarga de trabalho dos professores cursistas nas Instituições de Ensino onde trabalham, foram realizadas inúmeras reuniões. Contudo, a criação de condições favoráveis para possibilitar uma maior dedicação dos mesmos aos estudos nem sempre é uma bandeira compartilhada por todos os parceiros.

Em virtude disso, atender uma demanda dos cursistas para conseguir a sua liberação do trabalho durante as sextas-feiras, na visão dos sujeitos do processo, representou (e representa) um ganho para a qualidade do programa no Instituto Federal do Maranhão. Assim, mesmo consciente de que isso não é suficiente se levarmos em conta um modelo *ideal* de formação nos moldes daquele que é oferecido pelas Universidades, a referida coordenadora lançou o seguinte questionamento que considero pertinente: *claro que não é conformismo, mas qual é o trabalhador nesse país que pode se dar ao luxo de estudar sem trabalhar?* Concordo com a ideia de que a concessão de licença do emprego para a dedicação aos estudos poderia constituir um ganho para a qualidade dessa formação, contudo, não se pode esquecer que se trata de um quantitativo referente a mais de 70 mil professores em exercício matriculados/formados até o ano de 2016. Portanto, no caso de pesquisas comprometidas política e eticamente com os destinos da educação neste país, não se deve desconectar o estudo sobre políticas públicas de formação docente das necessidades das escolas e dos sujeitos a elas vinculados.

Considero essa ponderação um ponto a ser pensado em virtude da amplitude de um programa como o PARFOR, tendo em vista os índices apontados no decorrer desta pesquisa que destacam a enorme carência de professores para atuarem, especialmente em alguns campos do saber, nas escolas públicas de edu-

cação básica no país (sendo este um dos motivos que justificou a criação deste programa em caráter emergencial).

Como sugestão, acredito que o MEC poderia pensar em estabelecer outras estratégias de interlocução com as Prefeituras Municipais, tais como: a elaboração de um instrumento jurídico que contemple o compromisso com a redução da jornada de trabalho do professor de uma forma mais explícita, ou ainda, que garanta o acompanhamento *in loco* de servidores do próprio Ministério junto aos municípios parceiros.

Reitero que essas questões não pretendem gerar conformismo em relação aos problemas que envolvem a criação de programas emergenciais de formação docente. Ao trazer tais considerações para compor as análises sobre os limites e possibilidades da oferta desse tipo de programa, o intuito é alimentar os estudos do campo com conteúdo empírico a partir de diferentes vieses de forma a contribuir com a elaboração de estratégias de enfrentamento mais coerentes com as distintas condições que caracterizam as regiões e municípios brasileiros.

Retomando, então, o objetivo desta obra, voltada para o exame do impacto do programa na visão dos próprios cursistas, é válido reforçar que, diferentemente do que denunciam as teses da proletarização da atividade docente, por conta do PARFOR ser um programa adaptado à sua condição de aluno-trabalhador, o mesmo foi interpretado por eles como uma oportunidade de sobrequalificação.

Esta pode ser identificada como a possibilidade de adquirir novos conhecimentos e habilidades para *qualificar* o trabalho que desenvolvem cotidianamente, através do acesso a uma formação que pode contribuir para aprimorar alguns aspectos da atividade profissional que os mesmos já praticam. Sendo, portanto, sujeitos que atuam diretamente na construção da natureza do seu traba-

lho, conferindo-lhe sentido, é pertinente observar as diferentes formas de apropriação dessa experiência, especialmente, no que concerne à possibilidade de articulação entre os saberes acadêmicos e situações *reais* de trabalho nas quais os mesmos estão inseridos. Nesta perspectiva, faz-se interessante chamar a atenção para os usos que os sujeitos fazem daquilo que lhes seria, em princípio, imposto (que não são necessariamente idênticos aquilo que o produtor – ou grupo de produtores – tencionou criar).

Outro aspecto importante refere-se à problematização daquilo que se entende atualmente como requisito indispensável para que os professores sejam tidos como *profissionais*: a formação em nível superior. Sem discordar dessa assertiva, cabe, contudo, ressaltar que o acesso a essa formação como um elemento que atua na composição das identidades profissionais desses sujeitos também deixa algumas interrogações. Isto porque a partir dos relatos dos professores foi observado que, mesmo tendo *lecionado* em ambientes não formais de educação (espaço doméstico, igreja) ou ainda, atuado como auxiliares ou voluntários, antes do PARFOR os mesmos já consideravam as atividades que desenvolviam como uma prática docente (embora reconhecessem a necessidade de formação específica como requisito importante para o exercício qualificado da profissão).

Neste ponto, chamo a atenção para a *desnaturalização* da ideia de que tal certificação seria aquilo que *autoriza* o exercício qualificado da profissão, na medida em que, conforme discutido no decorrer do livro, esta concepção é fruto de uma construção histórica. Assim, cabe sinalizar para as disputas que envolvem modelos de formação e requisitos de exercício da atividade docente, sendo este o terreno de poucos consensos, o que potencializa os debates a respeito da estrutura, do currículo e da dinâmica dos cursos de licenciatura que funcionam, inclusive, nas Universida-

des. Por esse motivo, deve-se estabelecer um diálogo entre diferentes estruturas formativas de maneira a potencializar as reflexões sobre aquilo que há de positivo nelas.

Tudo isso para dizer que, ao levar em conta a identidade profissional como uma construção social pautada também naquilo que os próprios sujeitos concebem como sendo a *natureza* do seu ofício, seria pertinente indagar se existiria uma concepção integrada e consensual a respeito daquilo que constitui a *essência* da profissão ou se essa *essência* não estaria envolta, também, num campo de disputas.

Tal questionamento nos leva a refletir sobre a vigência de classificações, hierarquias e estereótipos existentes dentro da própria categoria profissional, o que ficou claro quando os cursistas relataram que foram alvo de preconceitos advindos do próprio corpo docente do PARFOR e, até mesmo, dos próprios estudantes do Curso de Química com entrada via ENEM.

Cabe acrescentar, ainda, que tanto o depoimento do Coordenador Local como do Diretor da Instituição apontaram para uma espécie de *resistência* quanto ao funcionamento do PARFOR no Campus, dentro da própria gestão do IFMA/Campus Codó, uma vez que esta é composta de diversos níveis. De acordo com o Diretor, existe uma *discriminação social* com relação a esse tipo de programa e, “*como a escola é uma célula ou é uma representação dessa sociedade, logicamente, a princípio, a gente sentiu muito essa discriminação, a diferenciação, a categorização, né? É [...] com relação ao ensino chamado regular*”, no qual, segundo ele, o preconceito estaria se desfazendo. Porém, o relato do Coordenador local aponta, em contrapartida, a permanência de conflitos, tendo em vista o discurso e as práticas dentro da própria gestão do campus que priorizam os alunos dos cursos “regulares” da Instituição. Segun-

do ele, “*esses alunos (do curso regular) são claramente priorizados no que se refere ao uso do Campus na sua totalidade*”, gerando dificuldade de acesso às salas de aula, por exemplo. Além disso, a própria adequação da carga horária de trabalho dos professores formadores da Instituição que lecionam no PARFOR tem sido dificultada, provocando até mesmo o corte de ponto de alguns profissionais.

Vejamos, portanto, a complexidade que envolve a oferta desses cursos também em nível de gestão e de parcerias locais. Soma-se a isso, a própria representação que os sujeitos têm a respeito dessas políticas e de sua importância (ou não), o que gera ações que afetam diretamente a qualidade do programa. Com base nessas assertivas, deve-se problematizar o papel que um ideal de formação provoca na medida em que poder fazer com que um professor (ou um gestor que também é professor) *subestimar o outro*, tal qual apontou o depoimento da cursista 4.

Nesta perspectiva, também a Coordenadora Regional do programa no IFMA reforça os desafios intrainstitucionais para o bom andamento PARFOR:

Então é [...] o grande desafio, primeiro, foi que as pessoas entendam que não é uma formação do PARFOR, é uma formação de professor. Eles não são alunos do PARFOR. Eles são alunos do IFMA, que estão em um programa que tem um formato diferenciado. E o formato é exatamente pelas próprias condições e pela situação real que eles já são professores (COORDENADORA REGIONAL).

Essas ponderações não pretendem, contudo, sugerir uma espécie de *relativismo* a respeito dos requisitos que vêm sendo considerados adequados para o exercício qualificado da profissão (certificação/licença para ensinar e formação em instituição específica). Antes mais, tenciona potencializar os estudos dedicados ao

caso específico dos professores que já se encontram em exercício e que, ainda assim, são considerados *leigos*. Diante disso, qual seria, então, o peso dos *saberes da experiência* para o processo de profissionalização docente?

Com relação a esse aspecto, cabe apontar uma potencialidade que poderia ser melhor explorada no curso PARFOR: a criação de mecanismos que incentivassem o diálogo entre campo de formação e campo de atuação. Ou seja, tendo em vista as críticas comumente dirigidas aos modelos formativos nas Licenciaturas com entrada via ENEM, tidos como excessivamente desconectados das demandas das escolas, os cursos de formação de professores em exercício poderiam significar uma oportunidade de ampliar a interlocução entre a formação acadêmica e as circunstâncias envolvidas no cotidiano das instituições educativas que contam com a atuação dos sujeitos professores.

Embora tenha sido possível indiciar, a partir do depoimento dos cursistas e gestores, que essa articulação foi realizada como iniciativa de alguns professores formadores do programa, não há um projeto integrado que procure sistematizar essa interlocução entre conteúdos formativos e experiências docentes, o que acaba sendo fruto de iniciativas isoladas.

Tendo em vista que o Projeto Político Pedagógico de ambos os cursos (PARFOR e o de entrada via ENEM) é o mesmo, sendo único o processo de reconhecimento pelo MEC, bem como sendo os professores formadores praticamente os mesmos também, cabe entrecruzarmos estas condições ao perfil do alunado, que é diferente. Vale questionar, então, se a busca incessante por uma formação que seja, em tese, “igualitária” necessariamente se opõe à construção de iniciativas que busquem contemplar as diferenças. Uma proposta que não fique na dependência de iniciativas pessoais e isoladas e que seja fruto de um planejamento coletivo.

Nesse sentido, foi sublinhado pelos gestores que existe uma vontade que essa articulação ocorra, tendo havido, inclusive, algumas iniciativas tais como a realização de reuniões de planejamento e avaliação locais e regionais. Entretanto, a concretização dessas iniciativas também tem atravessado dificuldades como, por exemplo, a presença dos membros do corpo docente, coordenadores e equipe técnico-administrativa nessas reuniões, haja vista que todos são servidores do Instituto e também exercem suas atividades semanais, além das aulas no PARFOR. Soma-se a isso o fato de grande parte dos servidores que atuam nos campi do IFMA (que ficam no interior do Estado) residir nas capitais do Maranhão ou do Piauí, para onde se deslocam aos finais de semana. Torna-se, portanto, um desafio para a coordenação encontrar um momento que contemple as agendas de todos, sem prejudicar suas atividades laborais.

Além disso, de acordo com a Coordenadora Regional do PARFOR, há que se considerar as limitações advindas da própria formação dos professores que lecionam no programa em relação ao seu formato e às características do seu público-alvo, posto que “*uma coisa é você pensar uma formação para alunos que só tem a vivência do magistério na condição de alunos, pela sua história de alunos. Outra coisa é você pensar uma formação para sujeitos que já são docentes*”.

Esse desafio, contudo, está sendo enfrentado durante o processo, haja vista que, embora muitos coordenadores e professores tivessem experiência em cursos de formação, o caso desse programa, segundo ela, é diferente, por sua complexidade, abrangência e formato. Por esse motivo, argumenta: “*nós estamos aprendendo a fazer essa formação fazendo essa formação*” (COORDENADORA REGIONAL).

Nessa perspectiva, apesar de ter surgido praticamente ao mesmo tempo em que foram criados os Institutos Federais de Educação, para os gestores, o fato desta Instituição trabalhar também com a Educação Básica é uma vantagem que a aproxima do universo dos professores cursistas do PARFOR.

Outro aspecto produtivo refere-se à possibilidade dos cursistas terem tido contato com a pesquisa científica, aliada à participação em eventos acadêmicos durante o curso. É possível indiciar, a partir de suas falas, que isso estimulou a vontade de continuar estudando, tanto em cursos de pós-graduação quanto para buscar a aprovação em concurso público na área.

Seria possível trazer inúmeras outras questões referentes à experiência investigada. Porém, em virtude das limitações que envolvem a produção de um trabalho como este, permito-me encerrar esta obra apontando tais ponderações e inquietações como possíveis caminhos a serem explorados em outros momentos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma Conceitualização Alternativa de *Accountability* em Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 maio 2014.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Da terceira margem eu so(u)rrio: sobre a História e Invenção. In: _____. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaio de teoria da história. São Paulo: Edusc, 2007. p.19-39.

BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M.(Org.). **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BELLO, Isabel Meller. **Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil**. 2008. 293f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo/USP, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Zákia Sandra. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.2, p. 373-388, abr./jun., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aoep633.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2014.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa.** São Paulo: UNESP, 1996.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 jan., 2001.

BRASIL. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do professor da educação básica.** Brasília: MEC/INEP/DEED, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Nº 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 set. 2009d.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 6 maio 2014.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

CARUSO, Marcelo; DUCCEL, Inés. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar.** São Paulo: Moderna, 2003.

CARVALHO, Cleide. Codó, no Maranhão, é a terra dos pais de santo. **O Globo**, Rio de Janeiro, 6 abr. 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/codo-no-maranhao-a-terra-dos-pais-de-santo-8043533#ixzz3fDnHh0qn>>. Acesso em: 6 maio 2014.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

CATANI, Denice Barbara. Estudos de História da Profissão Docente. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Bertrand Brasil, 1990.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. 18, n. 1, p.5-22, 2011.

DAMASIO, Felipe. O início da revolução científica: questões acerca de Copérnico e os epiciclos, Kepler e as órbitas elípticas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 33, n. 3, p.3602, 2011. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/333602.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes Ferreira. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DIAS, Amália. Apostolado Cívico: a Função Social do Magistério de Ensino Secundário (1931-1942). **Revista Contemporânea de Edu-**

cação, v. 8, n. 15, jan./jul. 2013, p. 111-132. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br>>. Acesso em: 06 jan.2015.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior: Faces da Exclusão e Limites da Inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 jan.2015.

DUBAR, Claude. A construção de si pelo trabalho. Tradução Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.146, p.351-367, maio/ago., 2012.

ELIAS, Norbert. **Mozart: sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

ESCOLANO, Augustín Benito. **Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos**. [S.l.]: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.) [et al]. **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 19-34, maio/ago., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 mar.2015.

FERRETTI, Mundicarmo. **Encantaria de Barba Soeira: Codó, capital da magia negra?** São Paulo: Siciliano, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 29. ed. São Paulo: Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. O que são as Luzes? In: MOTTA, Manoel (Org.). **Foucault: ditos e escritos II**. Rio de Janeiro: Forense, 2000, p. 335-351.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 12 mar.2015.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In:_____. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIRARDI, Giovana. Os quatro séculos da ciência moderna. **Revista Unespiciência**, São Paulo, ano 1, n. 1, set. 2009. Disponível em: <<http://www.unesp.br/revista/1/400-anos-de-ciencia>>. Acesso em: 05 jan.2015.

GOMES, Ângela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras In: GOMES, Ângela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves, ALBERTI, Verena (Coord.). **A república no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002.

GONDRA, José Gonçalves. A emergência da infância. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 195-214, abr., 2010,

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 2008.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar. **Cad. Pesq**, UFF, n.104, p.534, jul. 1998. Disponível em:<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>>. Acesso em: 10 jan.2015.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 maio 2014.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação Curricular e Auto-Intensificação do Trabalho Docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, jul./dez., 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Centro de documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JÁEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da proletarização dos docentes. **Teoria & Educação**. 4.ed. [S.l.:s.n.]: 1991

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KUHN, Thomas S. **A Revolução Copernicana**. Lisboa: Ed. 70, 1990.

LE GOFF, Jackes. **Antigo/Moderno**. Enciclopédia Einaudi: Memória-História, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1997. 1 v

LE GOFF, Jackes. **Documento/Monumento**. Enciclopédia Einaudi: Memória –História. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. 1 v.

LESSARD, Claude. A Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006, p. 201-227. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev.2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCONDES, Danilo. In BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Questões da Nossa Época).

MELO NETO, João Cabral de. **Auto do frade**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1984.

MENEZES, Janaina S. S.; RIZO, Gabriela. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 87-103, out./dez. 2013.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILLS, Wright C. Do artesanato intelectual. In:_____. **A imaginação sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NÓVOA, António. O Passado e o presente dos professores In: NÓVOA, António (Org). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p.24-45, 1991.

NUNES, Clarice. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. **Educação em Foco**, Juiz de Fora: Editora da UFJF, fev. 2003.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.17-62.

OZGA, Jenny. LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, n.4, p. 140-158,1991.

PAULILO, André; SILVA, José Cláudio Sooma. Urbanismo e educação na cidade do Rio de Janeiro dos anos 1920: aproximações. **Revista de Educação Pública (UFMT)**, v. 21, p. 127-143, 2012.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212,1992.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Trad Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Proj. História**, São Paulo, n.14, fev. 1997.

REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio**: Propostas Estruturais e Emergenciais. (Relatório Técnico). Brasília: MEC/CNE/CEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2012.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica**, v.8, n.2, p.4-17, ago/dez.2010. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/download/14035/8876>. Acesso em: 30 jul.2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>. Acesso em: 07 maio 2015.

SILVA, Andréia Ferreira. Plano de desenvolvimento da educação: avaliação da educação básica e desempenho docente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 415-435, jul./dez. 2010.

SILVA, José Cláudio Sooma. Foucault e as relações de poder: o cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica. **Revista Aulas**. Dossiê Foucault. n. 3, dez. 2006/mar.2007.

SILVA, José Cláudio Sooma. O aprendizado nosso de cada dia: a educação primária carioca e os investimentos nos mandamentos higiênicos nos anos 1920. In: LOPES, Sonia de Castro; CHAVES, Miriam Waidenfeld. (Org.). **A História da Educação em debate**: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2012, v. 1, p. 51-75.

SILVA, José Cláudio Sooma; LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. A História da Educação e os desafios de investigar outros presentes: algumas aproximações. In: FERRERIA, Marcia Serra; XAVIER, Libania; CARVALHO, Fábio Garcez de (Org.). **História do Currículo e História da Educação**: interfaces e diálogos. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2013.p. 65-145.

SILVA, José Cláudio Sooma; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Obrigatoriedade Escolar e Educação da Infância no Rio de Janeiro no Século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. (Org.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 243-257.

SOUZA, Francisca Laudeci Martins. **Qualificar, Capacitar, Habilitar**: a educação e a produção de sujeitos outros, no Ceará do século XX (1987-2007). 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Rio de Janeiro/UERJ, 2010.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltesir Dutra. São Paulo: Zahar Editores, 1981.

UEKANE, Marina Natsume. **Instrutores da milícia cidadã**: a Escola Normal e a profissionalização de professores primários (1854

– 1889). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Rio de Janeiro, RJ: UERJ/PROPED, 2008.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris: [s.n.], 2009.

VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p.55-79.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], set./out./nov./dez 1995.

VINCENT, Guy; LAHINE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, FaE/PPGE/UFPel, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1542/1449>>. Acesso em: 10 nov.2014.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, v.24, n. 85, p.1125-1154, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

YOUNG, Michael F.D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez., 2011.



**INSTITUTO
FEDERAL**
Maranhão

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-69745-45-7



9 788569 745457